



MJ
新書



教員三つのポイント

—なまける・非道徳・政治化—

野崎 康夫 著

H I M A J I N 工房出版





MJ 新書

野崎 康夫 著

教員3つのポイント

—なまける・非道徳・政治化—

H J I M A J I N 工房出版

まえがき

本書『教員三つのポイント』は、副題に「なまける・非道徳・政治化」といういささか教員論らしからぬ文言が並んでいます。

まずはじめの「なまける」ですが、教職にあるものが怠けるとはどんな了見なのかと訝る声が聞こえてきそうです。そうではなくて逆に、教員の労働の現状を怠けることで救い出せるということを示したいと思っているのです。いわば教育労働のパラダイム転換をやってみようということです。

つぎの「非道徳」は、決して不道徳ではなく現状の道徳教育の行き詰まりを「対話」でもって再構築しようというものです。「対話」的教育の意義を強調し、「教える」ことのパラダイム転換を意図しています。

最後の「政治化」することは教育でもっとも遠ざけられているものです。その反動として「政治的中立」があたかも教育のキー概念であるかのごとくに語られます。しかし、社会に政治的にかかわることを教えることは、キャリア教育（勤労教育）の意味を教えること以上に人間的行為であることを再認識するものです。

これら三つの点を強調するのは、めまぐるしく変わっていく教育技術を追いつめるのではなく、自明だと思われる教員のあり方の変革を迫るものだと考えているからなのです。

本書で行う議論のなかの一つでも、読者の皆さんの琴線に触れ、より深い議論へと発展させていただければ著者としての喜びにたえません。

もくじ

第 1 章	なぜ教員の超勤はへらないのか・・・・・・・・・・	7
1 節	教員論の通奏低音・・・・・・・・・・	9
1	教職員像の規範型	
2	戦前の教師＝聖職論	
3	戦後の教師＝労働者論	
4	七〇年代の教職論争	
5	新たな教師＝専門職論とその陥穽	
2 節	労働時間ポトラッチ・・・・・・・・・・	23
1	「労働時間ポトラッチ」	
2	「労働」をどう考えてきたか	
3	「労働」と承認欲望	
4	教育という仕事のなかの自由	
5	「余暇」と「四時間の労働時間」	
6	人間にかかわる労働	
第 2 章	道德に効く「対話」・・・・・・・・・・	35
1	「道德科」の新設	
2	「江戸しぐさ」の授業	
3	学校現場での道德	
4	学習モデル 1	
5	いくつかの道德教育論	
6	学習モデル 2	
7	「対話」による道德教育	
8	オープンエンドの問い	
9	「対話」における先生の役割	
10	問いつづける道德教育	
11	(補足) こんなイメージで	
第 3 章	「シティズンシップ教育」再考・・・・・・・・・・	53
1	一八歳選挙権引き下げ	
2	三つのエピソード	
3	生活から遠い社会科	
4	こころの在りようだけが求められる	
5	無意識の中の自己責任	
6	政治的リテラシーと学校教育での政治的中立性	
7	合意できないことこそ	

1 章 なぜ教員の超勤は減らないのか

1 節 教員論の通奏低音

2013年に発表された国民教育文化総合研究所の『教員勤務の「多忙化」解消に向けた提言』には次のような記述があります。

文部省が1966(昭和41)年に実施した「教員勤務状況調査」では、1週間平均で、小学校では、1時間20分、中学校では、2時間30分、平均で1時間48分の残業時間、1か月平均の残業時間は約8時間となっている。／これに対し、文部科学省が2006(平成18)年度に実施した「教員勤務実態調査」によれば、1966年度の調査結果と比べ、通常期(7、9、10、11月)の小中学校の教諭の残業時間が1日当たり平均約2時間、1か月当たり残業時間が約34時間となるなど、教員の残業時間の平均が大きく増加(約4倍)している。

文部科学省もホームページで、「昭和41年度の調査結果と比べて、教員の残業時間の平均が大きく増えている」として、1ヶ月平均の残業時間は1966(昭和41)年の8時間から2006(平成18)年には約35時間になっていることを認めており、教育総研の結果と同じく40年の間におよそ4倍も残業が増えているということになります。

その原因が40年前に比べて教員が処理しなくてはならない業務が著しく増加してきたことにあるということは周知の事実になっています。文科省の統計は「通常期」となっていますから学期初めや学期末、年度末はこれ以上であるといえます。また、クラブ指導など休日出勤を含めれば更に大きな数字となっていきます。月80時間を超える残業は「過労死」の目安とされていますから、それ以前の「危険水域」にいる教員は相当数に上ると考えられます。メンタルヘルスの不調や自殺などの増加も深刻なものとなってきていることはいろいろなところで指摘されています。このことに対する危機感は、労働者側からの危機感による問題提起だけではなく、雇用者と労働者という垣根を越えての議論となっています。

確かに「危機感」は共有されてはいるものの、いかに解決していくのかという点では議論が錯綜しているように思えます。教職をどのようなものとして把握するかという点では論者によって力点の置きどころが実に様々であって相当な隔たりがあるようにみえます。

油布佐和子は、「現在危急の課題でありながら、研究として開発されていないのは何か？ それは、結論から言うならば、「教師の仕事」をlabor＝労働の観点から捉える研究なのではないかと思われる」(『リーディングス 日本の教育と社会⑮ 教師という仕事』日本図書センター 以下Aと表記)と指摘しています。

ある教員養成のための教科書には「学び手に学力をきちんとつけることのできる指導力、教科等の教育内容・方法に関する知識・技能」

と「児童生徒理解に基づく指導とその育成」(『教職論第2版』 教職問題研究会 ミネルヴァ書房)が教師の役割であると書かれています。理想的な教育をイメージすればそれらは必要なことであるし否定するものではありません。ただ、教員に限られた時間内で労働していることはほとんど考慮されてはいません。「教師の仕事」を考慮しない教育論は現場の問題を解決することよりもむしろ問題をより複雑にすることになります。教員を目指す人にこそ教職を労働の観点からとらえることで現実的な教員像を提示する必要があるはずです。しかし、油布の指摘とのギャップはあまりにも大きいと言えます。

そこで、本論ではこれまでの教員論を概観し、それらを労働という視点から再検討していくことを目的にしています。加えて、労働の中での「やりがい＝達成感」とは何かを考え、「本当に教員は超過勤務の削減を求めているのか」といういささか逆説めいた問題に取り組んでみたいと思っています。あるいは「教師の超勤が減らない」内在的な理由がどこにあるのかを考えてみたいと思っています。加えて、近代に成立した「労働」概念を見直し、労働の中に「やりがい」や「自己実現」を見出すことが可能なかどうかを考えます。「やりがい」や「自己実現」があるとの思い込みと、「子どものため」という通俗的考え方との2つの罫に教師がはまり込んでいるのではないかという提起をしてみたいと思っています。

議論のおよその見取り図を明らかにしておくことにします。

まず、佐藤学が提示した16ページの図「教職員像の規範型とその文化」(稲垣忠彦 久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版 以下Bと表記)を念頭に置きながら、戦前の教師＝聖職論、戦後の教師＝労働者論を経て教師＝専門職論へと展開される道筋を辿ってみようと思います(なお、括弧付きローマ数字は引用者が付したものです)。

そして各象限の「教師論」をそれぞれの時代の「教員論変奏曲」として捉えようと思います。そのうえで、この変奏曲を支える「通奏低音」とは何なのかを明らかにします。

ここにこそ「教員の多忙化」を支える外的・内的な要因があるのではないかと仮説を立ててみようと思います。

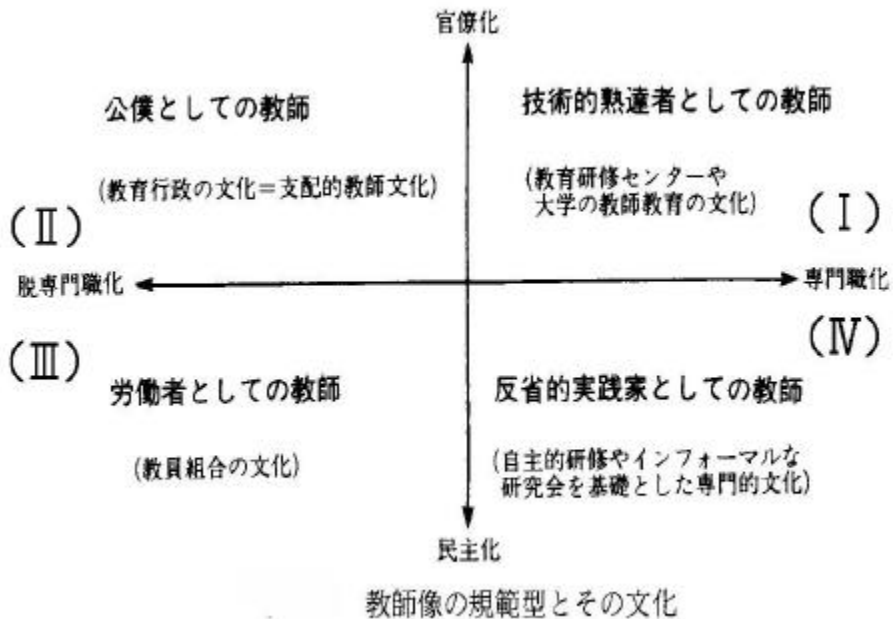
次にその問題意識を引き受けて『2節 労働時間ポトラッチ』では、教育界にひそむ「労働時間ポトラッチ」的考えとはなにか、それを乗り越えるにはどうすればいいのかを模索していきます。

1 教職員像の規範型

では、日本において近代教育が開始された明治から現在に至る「教員論」、すなわち「教師の職はどのようにとらえられてきたか」を順次みていくことにします。

さて佐藤の示す図は、縦軸として「官僚化」―「民主化」を、横軸として「専門職

化」—「脱専門職化」を設定し、各象限に典型的な教師像をあてはめています。(II)象限におかれている「公僕としての教師」は、戦前のいわゆる「聖職論」だと理解することができます。ただ必ずしも戦前の教員論に限定されるものではなく、戦後もしばしば保守的議論のなかにあらわれてきます。(III)象限の「労働者としての教師」は、「聖職論」に対抗して戦後革新側から出されてきた考え方です。(I)象限の「技術的熟達者としての教師」は、「分かる授業・楽しい学校」というスローガンに表れている知識の効率的伝達を目指そうとする考え方です。残る(IV)象限の「反省的实践家としての教師」は、PISA型の学習を前提とした「新しい学力」観に対応する考え方だととらえることができます。



この図を補助線として日本の教員論の変遷を見てみると、ひとつには官僚化から民主化、民主化から官僚化、そして再び民主化への流れとして捉えることが容易になります。すなわち(II)象限から(III)象限へ、そして(I)象限から(IV)象限へと教員論が展開されてきたという歴史の変遷が見えます。

私は佐藤が「脱専門職化」としているところをむしろ「非専門職化」とするほうが好ましいと思っています。教育の大衆化の時代には非専門職としての比重が

大きく、それが均衡状態になり個別の教育要求が生まれ専門職化へと比重が移っていくと考えれば、非専門職化—専門職化との間の揺れを想像することもできます。念のために付け加えておけば、「脱専門職化」ということばの意味は、専門家の知識の独占を批判するという別の流れに属する事柄です。

それでは、(II)象限から順にみていくことにします。

2 戦前の教師?聖職論

戦前の教員論は戦後との比較で聖職論といわれます。1873(明治6)年に師範学校で作成された14条からなる『小学教師心得』は、日本の教員の在り方の原型を示したものとして大変興味深いものです。第1条には次のように書かれています。

凡教師タル者ハ学文算筆ヲ教フルノミニ非ス父兄ノ教訓ヲ助ケテ飲食起居ニ至ル迄心ヲ用キテ教導スベシ故ニ生徒ノ中学術進歩セズ或ハ平日不行状ノ徒アラバ教師タル者ノ越度タル可シ

明治政府は国家統一のために国民皆学を目指し、旧来の寺子屋「教育」などの「教育」方法と決別する必要があり、その制度を担う教員の養成が焦眉の課題となっていました。そのために教員のあり方をこのような『心得』の形で明示する必要があったのです。内容的にも、子どもの学習だけではなく家庭の在り方や道德の指導も行うこと。また、その成果が十分でないときは教員の責任だ。とまで述べています。第2条から第14条まで、教員としての日常の在り方を具体的に書いています。14条には「校内に洗面を設けて、衛生のためにうがいをさせなさい」というようなことまでが示してあります。それまでの塾・寺子屋などの「教育」は基本的に学習内容や学習時間なども個別対応が当たり前でしたから、近代的な学校制度を確立するためには、明治期以前の教科指導(手習い)の方法だけではなく学びの場(寺子屋・塾)というものにたいする国民の常識を払拭する必要があったのです。

日本の学校がいま現在でも担っている課題、学力だけではなく生活指導までが、この時期すでに教師の仕事として意識されていたことが分かります。150年近くの間この考え方が、学校現場で維持されてきていると考えると、日本の教員のありよう(教員文化)に戦前と戦後の断絶は果たしてあったのだろうかと考え込んでしまいます。

続く1881(明治14)年の文部省『小学校教員心得』には「小学教員其人ヲ得テ普通教育ノ目的ヲ達シ人々ヲシテ身ヲ修メ業ニ就カシムルニアラスンハ何ニ由テカ尊王愛国ノ志氣ヲ振起シ風俗ヲシテ淳美ナラシメ民生ヲシテ富厚ナラシメ以テ国家ノ安寧福祉ヲ増進スルヲ得ンヤ」とあり、教育の国家主義的側面が強調されはじめました。その後の教育勅語で「一旦緩急アレハ義勇公ニ奉シ以テ天壤無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」と定められ教育の第1義的な目標が天皇制国家の維持とされました。ここにおおよそ戦前の天皇制教育体系が出来上がることになりました。

以上の流れは、国家の側からの教員養成の戦略なのですが、その対象となった教員はそれらの中でどう考え対応してきたのでしょうか。以下、前田1男の『戦前・戦中の教師文化』(B)に従いながら考えて

いくことにします。

1890(明治23)年に67、730人だった教員は、1925(大正14)年には209、894人と3倍以上になっています。この量的拡大を考えれば必ずしも教員の質が伴ったというわけではないことは容易に想像できます。先の『小学教師心得』がどこまで徹底したかは疑問であり、当然さまざまな批判が教員に向けられました。

教員4人の放談形式の著書『飛礫』(1925年)の中で小原国芳は、「教育界で教員の素質を良くする為に待遇をよくしろといふが、それは無論賛成だ。それで真にそれを主張し、且つそれに値するものが何割居るだらう。セイゼイ2割でないかね」と述べていますが、そこには教員への2つの懸念が表われています。ひとつは待遇が貧しいということであり、1方で待遇改善に値する質を持った教員が「セイゼイ2割」程度であることです。同じく水木嶽龍は、「社会は様々なる負担を教員に負はせてゐる。そして1朝何か事が起ると其の生徒の実際をも調べないで直ちに『教育者の教訓の方法がわるいからだ。教員の頭が古すぎるのだ、教員に人を得ないからだ』と速断して之れを責める。而して1方社会の要求するが如き教員を作るに足るべき待遇を忘れてゐるのは虫がよすぎると思ふ。社会は『武士は食はねど高揚子』を今日の教員に要求して、世情から遠ざかった世捨人式の教員をこしらへて尊敬しようとしてゐる」と教員を見る社会の目を批判しています。

社会で問題となる事象を全て教育の問題、教師の問題として安堵しようとする傾向は現在とほとんど変わっていないことに驚きます。国の政策と社会通念の相乗効果が教師＝聖職論を形作っているのです。

また前田は、当時の教員が教授者としても技術的に未熟であったこと。あるいは「1920年代以降とりわけ都市部において、中等学校への進学希望者に対する受験指導者としての役割が期待される」(B)など、教員の力量と社会がもつめる教師像の間に乖離があったことを指摘しています。

その後、教育の量的拡大がすすむとともに、個人の価値も多様化していきます。大正デモクラシーの影響を受け子ども中心主義が教育の理論として浮上してくるのです。いくつかの私立学校も設立されました。その中でも子ども中心主義の学校として名をはせたのが「児童の村小学校」でした。そこの教員である野村芳兵衛らの実践は、「教える」ことの意味を問い直し教師の専門性を高めることを目指したもので、国家主義的教育への批判となるものでもありました。しかしこのような考え方は1般的ではなく、中産階級の人たちとりわけ「婦人」たちに支持されたものでした。1927年に出版された国元東9郎の『算数の先生』(ちくま学芸文庫)は当時の中産階級の様子をよくあらわしているものとして興味深い書物です。そこには、国家の意図を忠実に実行しようとする意識よりも、「教える」ことの意味や内実を野村同様に我がものとしようとする教員の意欲を感じさせるものがあります。

しかし、1937年に日中戦争が開始されてからは軍国主義的な考え方が幅を利かせ、子ども中心主義などは議論の外になっていきます。

東京市時習国民学校の実践記録『国民学校教育と1元的立場に立つ少年団訓練の実践』(1941年)には、「時代の要請する教育者としての役割を完遂せねばならぬ。銃後といふ言葉は今日不必要である。何所として戦場ならざる所があらうか。兵士が戦線に天皇陛下万歳を唱えて斃れるならば、吾等は血を吐いて職域に死し、護国の鬼となって、皇国の前途を見守らなければならない」とあり、当時の軍国主義教育を彷彿とさせます。「ぜいたくは素敵だ」ということばがささやかれる大人の世界よりも先に、子どもの世界が軍国主義に染めあげられていったことの意味は深長です。

前田はこのような1連の流れを単に国家の押しつけに従わざるを得なかった被害者であるとは考えず、「戦前日本の教師文化」の中で徐々に成長していったものだとしています。「教育という仕事は、使命感あるいは熱意や善意に導かれれば導かれるほど、相手に対する押しつけに終わる場合が多い。国民学校の誠実な教師たちはそのことを自覚してはいなかったし、いわんや自分の使命感や熱意を疑う余地はまったくといってよいほどなかった。国家教師の使命感が自分の実践の支えとなっているかぎり、子どもに関わる懐疑は実践を遅滞させるものでしかなかった」(B)と含蓄のある総括をしています。

さして優遇されていたとはいえない待遇と便宜主義的な社会への対応を迫られるなかで、子ども中心主義をとえた大正デモクラシーの教師も国民学校の教師もおそらく「自分の使命感や熱意」でもって子どもたちに対峙してきたのだらうと思います。そしてそれを「生きがい」として、「やりがい」として教育という仕事を続けてきたのだらうということは想像可能です。「教員論」の謎を解くカギは戦前の教員論の中にあるのではないかと、私はみています。

3 戦後の教師?労働者論

1945年8月15日の敗戦を迎えた日本は、アメリカの占領下において様々な改革を実行していきます。これまでの義務教育だった国民学校も、6・3制の小学校、中学校として再出発します。「民主化された日本」にあって労働運動は1気に拡大し、日教組の前身にあたる全日本教員組合協議会(全教協)や教員組合全国同盟を合わせてまたたく間に60万人を超える教員が組織されます。組合結成、政治的自由、生活保障などを取り組むために、赤貧に甘んじながら清廉であるという戦前の「教師=聖職論」は影をひそめ「教師は労働者」であるという「教師=労働者論」は当然のこととして多くの教員に受け止められました。

1947年には全教協と文部大臣の間で労働協約が締結されています。現在では公務員との間で(1部現業職を除いて)は労働協約は成立しないのですが、同じ年に中学校1年生用社会科教科書『あたらし

い憲法のはなし』(文部省)が出版されるという空気の中ではむしろ当然のことだったようです。政府と労働組合側とが共に戦前の教育を否定しようとする志向を共有していた、いわば日教組と文部省の蜜月といえる時期です。

ちなみに協約には、第5条2で「授業時間は1日4時間を基準とする」や第6条で「1年20日の自由研究日を設ける」などが記されていました。

戦後民主主義の息吹の冷めやらぬ1951年には第1回教育研究集会(日光大会)が開かれ1952年には『教師の倫理綱領』が制定されます。まずは、『教師の倫理綱領』から見ていきましょう。

- 1 教師は日本社会の課題にこたえて青少年とともに生きる
- 2 教師は教育の機会均等のためにたたかう
- 3 教師は平和を守る
- 4 教師は科学的真理に立って行動する
- 5 教師は教育の自由の侵害を許さない
- 6 教師は正しい政治をもとめる
- 7 教師は親たちとともに社会の頹廃とたたかい、新しい文化をつくる
- 8 教師は労働者である
- 9 教師は生活権を守る
- 10 教師は団結する

と「教師は…」で始まる10項目が挙げられています。

この綱領の成立背景について当時日教組の中執にいた槇枝元文は、「意識的に聖職意識の払拭に取り組んできた」し、「「よき教師は組合員である」というのが合言葉でした。だから組合に入って活動しないような教師はろくな教師じゃないという雰囲気でした」(『いま語る戦後教育』村田栄一編 三一書房)と語っています。

先の「戦前の教師＝聖職論」でみてきたように、国家の意図を体現するために教育が利用されてきたという「反省」の中で、この綱領は作られことがわかります。しかし、現在改めてこの綱領眺めてみると、全ての主語が「教師」となっていて、述語部分を実現することが「教師」の責務であることを宣言するという形をとっていることに疑念を抱きます。日本の民主主義を実現することこそが教育の仕事であると多くの教員が感じていたであろうことは窺えますが、その情熱は「時代の要請する教育者としての役割を完遂せねばならぬ」とした先述の時習国民学校の教員ともあい通じる心性ではなかったのかと思えます。

次に、日光で第1回の教育研究集会がこの時期に開催されたことにも注目しておきましょう。

「教師＝労働者論」が常識と考えられ労働条件の改善を柱とする観点からは、教育内容にかかわる問題を取り上げる教育研究集会には当然異論が出ました。槇枝は「よくいえば労働運動の進歩派かもしれない

けれども、いわゆる左派、共産党の諸君をはじめとして「教員は労働者であり、日教組は労働組合なのだから、労働条件の改善一本でたかうべきであり、職能の問題について研究したりするべきではない。それは職能団体に墮することだ」という意見で真っ向から対立し」(村田 前掲書)だが、かろうじて開催を可決したと言っています。すでに教員論を巡っての意見の違いを見ることができますが、政治的な課題解決は必要とされながらも同時に「どう教えるのか」ということへの現場の渴望が大きかったという証でもあるのです。

その「現場の渴望」を体現してる事情を、異色の教員として1世を風靡した阿部進(後に教育評論家カバゴンと呼ばれる)にみるができます。「日教組は今まで政治闘争ばかりやってきた。それが初めて「教え子を戦争に送るな」を含めて教育の問題を取り上げた。これは画期的なことじゃないか。歴史的現実¹に遭遇するチャンスだ」と考え「全体会議に出たんだけど、そこで感じたこと、考えたこと、つまり、教師としてどう生きるのか、教育をどう考えるのか、こどもたちにとって何が必要なのかというようなことはみんなその後の僕の考え方や行動のもとになった」(村田 前掲書)と、経済的な要求だけに終始することはできない教員の仕事に対する姿勢を読み取ることができます。ちなみに阿部は、教員になるつもりはなく食べるために教員になったと述べています。

もうひとつ、労働者論が喧しい中で現場の教員は何を考えていたのかを示す例をみておきます。戦後間もなく新制中学校が設立されるのですが、当時「泉北・新教育のメッカ」とよばれた村立取石(とろし)中学校(大阪府取石村)設立当時のエピソードです。設立にかかわった地域の篤志家や有力者は「なにか具体的な教育要求を学校に対して特に出しているというわけではな」く教員の意向を尊重した。学年を超えた能力別学習についても「父母・地域からなんらかの学力要求があったのではなく、まったく教師の直面した状況の深刻さから出て、教師たちによって工夫されたもの」で学校独自の取り組みがなされた。また、「わが子のみを眼中にいれて人の子を見ず、立身出世主義を押し付け、排他的となり…利己主義の奴隷である」という1部の父母の教育

観を批判し、「村民に対しては、夜を分かつた²ある時は深更けまで及んで啓蒙」したと、『戦後史の中の教師文化』(B)で久富は書いています。取石中学校の教員の熱心さゆえにその教育は地域から全面的に信頼されていたし、その教員の判断は全面的に尊重されていたことがよくわかります。

阿部進にしても取石中の教員にしても、その熱意は自らの意思を妨げられることなく、「子どものため」と信じるところを追求できることに最大の喜びを感じていたと考えられます。久富はその点を「社会に対して民主主義理念を掲げる学校が、教師たちが思う存分活動できる空間でもあった」(B 211頁)と評しています。政治的には教師は労働者であることが不可欠だったのですが、教育にとっては戦前の聖職

論に通じるような献身性が求められていたし、それを教師自身も求めているのだという事実がみえてきます。

4 70年代の教職論争

戦後の民主化という空気も1950年の朝鮮戦争を契機に大きく様変わりします。1954年には教員の政治的中立・政治活動制限を定めた「教育2法」、1956年教育委員の公選制から任命制に変更する「地教行法」の成立、1956年から始まる全国中学校1斉学力調査(学テ)など、いわゆる「逆コース」の時代に入っていくなかで、教育に対する国家の締め付けは強くなります。同時に、「教師＝労働者論」(とりわけ『教師の倫理綱領』)は政争の中心課題になります。いわゆる「55年体制」とよばれる自由民主党対日本社会党の対立の時期です。激しい政治的対立の中で、「教員論」も大きな展開をみせます。

エポックメイキングな出来事は、1974年の春闘統一ストののちに起こりました。このストライキを含めて日教組は権力側の狙い撃ちに遭い大量の処分者をだします。1978年の日教組予算は累積する救援資金として175億円を計上しなければならませんでした(『教師という職業』望月宗明 三一書房)。ストライキー処分ストライキという日教組運動の中で出てきたのが、日本共産党の「教師聖職論」(1974年4月17日の「赤旗」)でした。そこには「自民党の『教師＝聖職論』に単純に機械的に反発して、教師は労働者であるだけで『聖職』ではないなどというのも正しくありません。…こどもたちを歴史の形成者とする教育の仕事は、きわめて精神的、文化的なものであり、その専門家たる教師の活動は、こどもの人格形成にも文化の発展にも、直接の重大な影響をもっています。この意味では、教師はたしかに聖職といってもよいでしょう」(傍点は引用者)との主張があったのです。日教組内部での主流(社会党支持)派と反主流(共産党支持)派の確執はそれまでもあったものの、とにかく「教師＝労働者論」で戦ってきた教員にとっては、「聖職者的側面を持つ労働者」という「赤旗」の主張は驚きをもって受け止められました。一方で、「ストライキに参加したくない」という教員の思いを、ストライキを実行する際に子どもを保護するための「保護要員」配置が必要という形で、『赤旗』が主張したとも考えられます。

この『赤旗』の見解に対して旧来の「労働者論」をかかげた人たちからは次のような反論がなされました。「1般に教育労働者は、労働者階級1般としての権利主張に加えて、明確な階級意識に裏付けられての専門性に基づく要求をも徹底的に主張して闘うべきである。しかも最近の反動文教攻勢により、このような教育の内なる問題についても対決の要請が強められ、時にはストをも辞さぬきびしい闘いが必要とされるのであり、そのためにも広範な労働者階級の闘いと統1が必

要とされるのである」(石倉 1 郎『教師聖職論批判』三一書房 傍点は引用者)と教員のストライキを支持・強化する議論が出されました。

反主流派からは再反論として、「教師は、他の労働者とはちがひ、こどもに対する教育の仕事を媒介として、教育権をもつ父母・国民との直接的な結合と団結をつくりあげ前進させる客観的条件をもっている。このような、教育という仕事の特別性にもとづく教師と父母・国民との結合という問題は、ストライキ権の行使をふくむ闘争形態の選択・設定にあたって欠かすことのできない基本的要素である」(1974. 8.25 赤旗「教師＝聖職論をめぐる」傍点は引用者)との議論がなされ、「保護要員」配置の方針を再び支持しました。

日教組をはじめ教育界においても激しい理論の対立が続きましたが、双方の論理の中で教職を特別なもの、専門職と見る点では一致していました。ILO・ユネスコの「教員の地位に関する勧告」(1966年)もこれらの議論に大きな影響を与えていました。「6 教育の仕事は専門職とみなされるべきである。この職業は厳しい、継続的な研究を経て獲得され、維持される専門的知識および特別な技術を教員に要求する公共的業務の1種である。また、責任をもたされた生徒の教育および福祉に対して、個人的および共同の責任感を要求するものである」また「61 教育職は専門職としての職務の遂行にあたって学問上の自由を享受すべきである。教員は生徒に最も適した教材および方法を判断するための格別の資格を認められたものであるから、承認された計画の枠内で、教育当局の援助を受けて教材の選択と採用、教科書の選択、教育方法の採用などについて不可欠な役割を与えられるべきである」とされています。加えて「63 一切の視学、あるいは監督制度は、教員がその専門職としての任務を果たすのを励まし、援助するように計画されるものでなければならず、教員の自由、創造性、責任感をそこなうようなものであってはならない」などとされていました。

このILOの勧告は、教育の自由を守るという点では有利に作用するものですが、労働条件の改善やナショナルセンターとしての「総評(日本労働組合総評議会)」中核部隊としての役割を担っていた日教組運動にとって、専門職という規定が逆に足かせになるものだったのです。実のところ、教員にとって悩ましい勧告でもあったわけです。当時日教組委員長であった槇枝元文は「私は「専門職」という言葉を使うことに非常に抵抗を持っておったんです。「専門性を持つ労働者」と表現したかった。同じようなものだけれども、「専門職」と言うと、労働者とは違ったような印象を持つ」と語っています。「その専門職というのは何かというと、自主性を持つということが1番大事なことで、いわゆる上命下達されていく労働者ではない。教師の場合は自分が受け持った教科、受け持ったこどもに対して、自分の専門性を発揮して、自主的・創造的に教えていく」(村田 前掲書)ことだと「専門性」を日教組的に解釈しようとしたことを述懐しています。

ストライキをする権利は労働者にある。子どもを犠牲にするストライキは誤りである。という当時の議論は、教師は労働者かあるいは聖

職者か否かという論争として一般的には受け止められていたように思われます。ところが、先述したように2つの議論は専門職であることを前提にした議論でした。「教える」ことを当然のこととし、子どもの教育を「真に」守れるのはどちらかを主張した形になりました。この時期においてすでに、教員の意識は労働運動よりも教えること、すなわち技術や態度・見識などに関心が移っていったのではないかと推測できます。尾崎ムゲンは「勤評・学テ闘争のあと形づくられていった議論は、このような(教員が公務員であるという―引用者)官僚制的側面をできるだけ切り離して、「行政からの拘束」を排除するという構えで構想されていくことになった。ここから教育の特殊性、教師の仕事の特殊性を強調する議論が急速に説得力を獲得するようにな」(『戦後教育史論』インパクト出版会)ったとみています。

こうして70年代の教師論は、激しい対立の様相を呈しながらも給特法の成立によって専門職論へと収斂していくのです。

ここまで教員論の流れを大雑把に眺めてきましたが、そこには常に通奏低音として、「特別な仕事」あるいは「専門的な仕事」という考え方が響いていたと私は考えています。国家主義的な時代にあっても、民主主義的な時代にあっても、教育にかかわる労働は特別なものであるという認識は底の部分ではなんら変わっていません。もちろん、食べることもままならない時代や戦争の鼓動が聞こえる時代などによって多少の変奏はされていたとしてもです。

「55年体制」真っ只中であって、国分1太郎は『教師』(岩波新書 1956年)で、組合活動の大切さを強調しながらも「執行部の人たちが、年末資金闘争とか、ベースアップ闘争とかに、寝食をわすれて従事しているときには、それにあてて、感謝と激励のハガキ1本ぐらいは出すようにした方がいいでしょう。そうすれば、教育に熱心なものは、組合運動に不熱心だと、そしられるような悩みも、いくぶんうすらぐ」と書き、当時「よき教師はよき組合員である」という風潮の中で、教育実践を重視することの後ろめたさを告白しています。おそらく日教組運動が最も激しかった時代の一般教員の偽らざる心情だったと言えるのではないのでしょうか。

日教組対文部省の対立構造が影をひそめつつある1970代後半になって、学校は新たな問題に遭遇します。校内暴力・いじめ・不登校・高校中退など、これまでには考えられなかった問題群の出現です。必然的に教育界とりわけ現場教員はその対応をせまられることになります。政府＝文部省の教育政策がこうした教育病理を生み出したという議論も当初は盛んでしたが、深刻化する問題を前にそうした議論は説得性を持たなくなりました。

高橋勝は、「ちょうどこの頃から、教師の体罰や権力的姿勢が自立ちはじめてきたのである。むき出しの体罰に走らないまでも、生徒を操作的に「動かすこと」「言うことを聞かせること」に腐心する教師たちが現れてきた。」(『教師の持つ「権力」を考える』 岩波講座 現代の教育 6)と、従来の「逆コース」から子どもをまもるという発想では

立ち行かなくなった事情を説明しています。同じように、越智康詞も「現場で問われるのは、即座に答えを出す「実践的指導力」である。答えが出ないならば、どのような理想を述べようとも無意味である」として、「1つは、これまで神格化されてきた奥義＝人格能力を、誰もが使える「技術」として取り出し、教師による問題解決能力を現実的に向上させようとする「法則化運動」に代表されるようなタイプの議論。もう1つは、子どもの神聖化を通して教師の権威を解体する新しい教師＝聖職論の問題点を徹底的に批判し、教師の権威の回復と子どもへの厳しい管理(制御技術)の必要性を説く「プロ教師の会」を中心に展開される言説群である」(A 『「制度改革」の中の教師』)とこの時期の教員論の動向を解釈しています。つまり、1970年代の大きな社会変化のなかで、教師＝労働者論や教師＝聖職論が現場の空気には合わなくなってきたといっているのです。

この時代を生きた筆者としてひとつ付け加えておきたいのは、既存の労働運動を打破しようとし、硬直した教育論を乗り越えようとした人たちがいたということです。国民教育論批判派とでもいうべき人達と、学校制度における「差別」への鋭い問いかけを行った被差別部落の教育や障害児の教育に取り組んだ解放教育派の人たちの運動です。ここではそれらを詳述するのが本旨ではないのですが、その人たちの空気を伝えるために名取弘文の文章を引用しておきます。彼は「国家を背にした、強大な公教育秩序の中での、教える側に立ったがゆえに、私は「先生」になりえたのである。…ただ、ただ、教える側に立つことを国家によって保障され、国家によって公教育制度に対する有益さ、無害なことを確かめられ、かつ自分も教員採用試験を受けるということによって国家に対し、膝を屈し、国家に忠誠を誓うことによって「教員」の位置を与えられたがゆえに、私は「先生」と呼ばれ、父兄に会釈をされるのである」(『通知表と評価権』現代書館)と教員の置かれた状況が、官僚制の中の1つのコマであることを自覚しようとしています。先述の阿部進との時代の隔たり感じさせます。

ただ、この議論を推し進めるならばおそらく個々の教員はその仕事を放棄せざるを得なくなり、現場での孤立を1層強めることになったはずです。『不可視のコンミュン』(1970年 社会評論社)の野本三吉、『当世教師廃業事情』(1985年 現代書館)の武田秀夫などは教員を退職しています。ただ、名取や野本、武田も教育にかかわる仕事(大学教員や塾経営者など)をその後も続けていることは不思議でもあり納得のいくものでもあります。

戦後民主主義教育的な考え方(国民教育論)の破たんを乗り越えようとした様々な取り組みがおこなわれたのも1970年代の1側面だったのです。もちろん明確な時代区分が70年代にあったということではなく、「日の丸・君が代」問題が1定の決着をみる「国旗及び国歌に関する法律」が制定される1999年までグラデーショナルに展開されていきます。

労働運動の敗北が決定的となりその政治的な軛が解かれると、勢い

専門職としての教員論が立ち上がってきます。佐藤の図の(Ⅰ)象限にあたる教員論です。

ここにきて教員論は「教師＝聖職論」や「教師＝労働者論」ではなく、新たに「教師＝専門職論」として議論されるようになったのです。

5 新たな教師＝専門職論とその陥穽

稲垣忠彦は「教師＝専門職論」を検討する際にリーバーマンの『専門職としての教育』(1956年)を参照しています。そこに8つの規定がなされています。

- 1 独自の欠くことのできない社会的サービスであること
- 2 サービスを果たすうえでの高次の知的技術をもつこと
- 3 長期にわたる専門的教育をうけていること
- 4 広範囲な自律性。それは個別実践者としての、また職業集団全体としての自律性であり、実践において最良の判断を下し得るための権利である
- 5 自らの判断に責任をもつこと
- 6 報酬より、サービスが重視されること
- 7 専門的基準を高めるための自治組織をもつこと
- 8 職業集団として、倫理綱領をもつ。それは固定的な規範ではなく形成的な規範である

稲垣は、教員の「自律性(autonomy)が重視され、それは個々の教師が、実践において最適の判断を下すための権利であり、同時にその判断に対して責任を負うべきことが強調されている」、また「行政当局の自律性の無視を批判するとともに、教師にその力量と意識における変革を求め、自律性の内実的な形成を求めている」(『岩波講座 現代の教育 6』「教師教育の課題」)とリーバーマンの規定を解釈しています。

確かに、教員にとって束縛されない自由な教育活動は魅力的なのですが、現実的には教育に対する社会的なニーズも多様化し、また教員に対する考え方も1元的ではなくなり、常に「アカウントビリティ(説明責任)」を問われる時代にあって、専門職だからといって教員の「自律性」を強調することは困難になってきたというべきでしょう。

その間の事情を今津幸次郎は(A 「教師専門職化の再検討」)、「ウッズ(Woods)にしたがって言えば、戦後しばらくの間は、学校拡大と教師不足による売り手市場によって、また教員組合の力によって、教師は強力な立場にあった。ところが70年代以降になると、教師の需給関係は逆転し、また教員組合もその影響力を弱めていくなかで、政府は教師に対する統制を再び行使するようになっていった。こうして、

教師の立場はそれまでのように強力なものではなくな」り、教育の著しい量的拡大とそれにとともなう教育の病理現象の出現などが相まって教育の官僚化が進んできた。といひます。

その官僚制のもとで教員の労働は、次のような様相を呈していきます。様々な規則に縛られ「規則は融通のきかない杓子定規となり、形式主義が生じ迅速な対応ができなくなつて、結局は目標達成が阻害され」るとともに、文書主義が横行し「文書を作ること自体が目的化され、文書とハンコだけがが増えて事務処理の非能率化を引き起こす。さらに、権限と職責が明確に取り決められていることは管轄外の事柄に対する無関心、縄張り争い、セクショナリズム、事なかれ主義といった病態を生み出し続けるのです。ひたすらパソコンに向かう教員の姿を先取りしたかのような記述です。当然勤務時間も増えます。

原子力発電の安全性を科学が担保するという神話は今では成り立ちませんが、こうした専門職論に対して、古くはI・イリイチがいち早く『脱学校の社会』(東京創元社、1977年)で批判を展開していたことは注目に値します。

今津もイギリスのホイール(Hoyle)の見解をまとめて次のように、専門職の問題点を挙げています。

- 1 教師の「地位」にもっぱら関心を払い、「役割」(クライアントとの関係) についての議論が弱かったのではないか。
- 2 教職の「自律性」が強調されたけれども、社会変動に直面して教職がどのように自己変革するかについては、ほとんど考慮されなかったのではないか。
- 3 専門職化があまりに理想的・楽天的に語られすぎて、専門職そのものが持っているディレンマに対する注目が弱かったのではないか。

と示すことで、専門職論から脱専門職論への議論をつないでいます。

さて、「1 節」のまとめに入らなければならないのですが、「教員論」を貫く通奏低音とは何だったのでしょうかという問いです。

私としては、当然といえば当然なありきたりの結論をここで述べなければなりません。教師は普段に子どもに何かを教え、そのことを子どもが理解できたと思えることに最も充実感を感じるということです。加えて、その行為に枷がはめられていないこと、つまり自由な教育活動ができることを喜びとしているということです。文中で扱った何人かの教員の言葉は、時代的な制約はあるもののどれも通奏低音として響いているのは同じ音です。

逆に、何らかの形でこうしたことへの不安全感が生まれると、メンタルヘルスに不調をきたし、時によってはバーンアウトし、自死に至る悲劇を生んでしまいます。朝日新聞の記事を加筆した『いま、先生は』(岩波書店)には、このような多くの事例がかかれています。読者からの反響として掲載されている中のひとつに次のような文があります。

学校現場に限らず、今の社会では即戦力が求められているように感じます。しかられるならまだしも、先輩から陰口を言われたり冷たくされたりする若者を見ると、いまの社会の不健全さを感じずにはいられません。即戦力は結果を急ぐこと。スピードや効率優先される現代を象徴しているように感じます。

同僚にも子どもたちにも早急に結果を求めることで、1人ひとりがイライラし、人間関係がぎすぎすして問題が起きているのではないかと思いました。決して特定の1個人や1集団を悪者にして解決する問題ではありません。

(神奈川県在住、特別支援学校教諭、男性、35歳)

本来教育とは子どもに寄り添い、職場での協力関係が成立するものだというあるべき「労働観」をベースにした現場教員の不全感よくあらわしています。

本論では「教員」と「教師」とをできるだけ慎重に使用してきたつもりです。その意図は、「教員」は主観的にどのようなスタンスを取ってみたとしても、公務員として行政の1端を担う労働者であるということ意識してのことです。だとするならば、「理想」的な「教師」つまり何物にも束縛されず自らの信念と知識でもって教育する労働者ということは現実的にはあり得ないということです。にもかかわらず、「教師＝専門職」論はその「理想」をベースに教員を論じようとしています。また教員自身もその「理想」のために働かざるをえないという悪循環に陥り結局際限のない労働にからめとられてしまっています。

結論的に言えばこれまでの「教員論」からは、「なぜ教員の超勤は減らないのか」という解答を得ることはできないのです。それでは解決の糸口がないという奈落に落ち込んでしまいます。冒頭で予告したように「2節」において、極めて当たり前だと私たちが思っている「労働」概念をもう1度ひっくり返してみることで、解決の糸口を見つげ出すことを模索していきます。

2 節 「労働時間ポトラッチ」

1 「労働時間ポトラッチ」とは

「1 節」で、教職を歴史的に跡付けてみました。明治期の「教師＝聖職論」から「教師＝専門職論」へ、そして現在の新たな専門職としての教員の在り方を見てきました。その流れの底に1つの変わらない響きがあることをそこで指摘しました。「子どものため」というイデオロギーあるいは使命感と言い換えてもいいのかもしれませんが、それゆえに、学校というところは「働き方」(＝労働)については実のところ、頓着されることがない職場でもあり、「子どものため」なら寝食を忘れて没頭することを本人も周りの人間も「誇らしいこと」、「立派なこと」と考えてしまいがちな職場であり職であるということが出来ます。

次の文は、関西で部落解放教育を熱心に取り組んだひとりの教員が1978年に書いたものです。

(わたしは)12年間、家を捨ててきたこと、毎年、女房の苦情を蹴ってきた。子どもたちと完全にスレ違っていた。寝顔をみるだけである。高熱をだしているのに亭主の所在は完全に行方不明である。子どもがひきつけを起こすところまでいってしまう。1緒に食卓を囲んで食事をするということもない。動物園、海水浴、旅行など家族慰安という事実も殆どない。帰ってくるのは屢々終電車に近い。そして朝方まで、ゴトゴトと仕事にかかる。

子どもが中学生になる。「わたしの手におえない。せめて夜の食事のときだけでも1緒にいてやってほしい」という女房のいい分が段々こたえてきた。わたしのようなふだつきを神戸市内でとるところはなかった。

あるとき女房に、「俺は、湊川の教師だ。尼工ではつとまりそうもない。1たん出た学校だが、湊川へ帰りたい」と言った。女房は、そのせりふを聞くや否や、大声で泣きだした。いくら説明しても、女房はあられもなく泣く。そして「出ていけ」と、わたしを怒鳴りつけた。わたしは、はじめて、12年間の女房のシンドさが、この泣きわめく姿で、痛いほど分った。「2度と言わぬ」といって、その場は、やっとおさまった。(福地幸造 「1つの前史」 『教育労働研究 11』社会評論社 所収)

当時こうした経験はひとり福地氏だけのものでなかったでしょう。部活動指導で「熱血教師」と呼ばれている教員も同じです。私はここ

に潜む問題性を見据え、教員の労働をこれからどのようなものとしてとらえていけばいいのかを考えていきたいと思っているのです。

そのために、今村仁司の『近代の労働観』(岩波新書)での議論をベースに考えていくことにします。その中に、「労働のポトラッチ」という彼の造語があります。「労働時間」をポトラッチの対象として捉えることによって、これまでとは違った角度から教員の労働や職場の在り様を捉えることができると考えています。有力なアイテムです。

ところで「ポトラッチ」についてウィキペディア(フリー百科事典)は、「贈る」または「贈り物」を表す言葉に由来し、北米大陸太平洋岸北西部先住民族の重要な固有文化で、富を再分配するのが目的とされる。としています。さらに次のように説明は続きます。

太平洋岸北西部先住民族の社会では、1族の地位は所有する財産の規模ではなく、ポトラッチで贈与される財産の規模によって高まった。…白人との交易が活発になると、先住民族社会の富の偏在が先鋭化し、また疫病の流行により部族内の重要な地位に空きができたことから18世紀後半から19世紀初めにかけてポトラッチのインフレーションが起こった。食料では、干物の他に砂糖や穀粉が分配されるようになり、毛布や金属製品、等価交換の媒体として用いられる装飾された金属、現金までが贈与された。等価交換の度が行き過ぎて、片方が貴重な品を破壊するともう片方もそれと同じ価値の品を破壊する、というふうに、分配された品物が受け取られた直後に破壊されることもあった。クックワ族などでは社会的地位をめぐるポトラッチ開催の競争が起こった。

本来再配分的な機能を持っていたポトラッチが、白人との交易が盛んになると「ポトラッチのインフレーション」が起り、耐久財で構成され贈与するものとして考えられていたものが商品経済の波に飲み込まれ大量の消費財の破壊によって、他者との差異化を図り自らの優位性を誇るような儀式と化していったとあります。モノを私的に所有するという考え方が希薄であった先住民の間に、私的所有物を富とする考え方が広がってきた中での出来事とされています。

さすがに現在ではこうした破壊行為を私たちの社会では見ることはできませんが、時間を私的な所有物であると考えれば、その時間を大量消費している現在の労働、とりわけ教員の労働は現代の「ポトラッチ」と呼ぶにふさわしい行為だと考えるのは、言いすぎでしょうか。

M・モースは『贈与論』の中で、なぜ人々は贈り物をするのかという問いを立て、交換(労働時間と賃金の交換はその典型)によって経済が成立し発展してきたという西洋近代の考え方に疑問を呈しています。そして、マリノフスキーの「クラ」などをあげながら交換にさきがけて贈与が先住民の間には定着していたとし、交換を前提とした近代経済学の概念を転倒させています。これから考えていこうとする労

働も普遍的な概念ではなく近代において成立した概念だという立場をとりながら議論をすすめます。

2 「労働」をどう考えてきたか

「1 節」でとりあげた教員たちは自らの労働を喜びと考えその中で自己実現することが可能だと考えていたように思えます。しかし、現実にはその喜びや自己実現の達成はなかなか得られるものではないことも知っていました。その理由が国家や政府によって労働が強制され自らの自由が奪われているが故であること、つまり自分たちの労働が疎外されていると考えていたからです。また、精神科医の中島 1 憲は『先生が壊れていく』(弘文堂)で、教員のメンタルヘルスの不調が 1980 年以降急激に増えていると報告していますが、ここでも教員の労働が疎外的であることが語られています。先述したようにこの時期は、教員の専門職論議（官僚的統制）が盛んになり始めたころと一致します。こうした現状を見ながら、果たして「労働」というものが人間（の自己実現）にとって必須のものであるのかどうか改めて考えてみる必要に迫られていると私には思えるのです。

とりあえずは、私たちが常識として考えている「労働の喜び(意味)」に対して、「異議アリ」と唱えた人の考えを見てみようと思います。

はじめに取り上げるのはユダヤ人哲学者の H・アーレントです。アーレントは『人間の条件』で、人間の〈活動的生活〉の中身を「労働」・「仕事」・「活動」の 3 つに分けて考えます。「労働」については、人間の生命を維持するために必然に迫られた活動である。それによって生産されたものは絶えず消費されていくものであり、労働とは必然に拘束された自由のない活動である。「仕事」は人間が自然の中に意図的にもの(工作物)を作り出すことであり、必然から解放されているが、「工作人」は材料による制約や依頼人からの注文などによって、全て自らの意思だけでものをつくりだすわけにはいかない。しかし、いく分かの自由は保障されている。「活動」は、ものに拘束されることなく人と人とが直接かかわることの中に生まれるものであり、人々の多数性・多様性が確保されている限り自由で人間的である。といいます。その上で、ギリシャ時代において「労働」は、人間の〈活動的生活〉の中においてもっとも価値の低いものとして位置付けられたということです。

古代において労働と仕事が軽蔑されたのは奴隷だけがそれにたずさわっていたためであるという意見は、近代歴史家の偏見である。古代人は逆に考え、生命を維持するための必要物に奉仕するすべての職業が奴隷的性格をもつから、奴隷を所有しなければならないと考えていたのである。奴隷制度が擁護され正当化された

のは、まさにこのような根拠からであった。労働することは必然〔必要〕によって奴隷化されることであり、だからこそ、必然〔必要〕に屈服せざるをえなかった奴隷を支配することによってのみ自由を得ることができたのであった。(志水速雄訳『人間条件』ちくま学芸文庫 137頁)

アーレントは奴隷制を賞賛しているのではなく、「労働」が生命の維持を含め必然に支配され自由が損なわれることを問題にしているのです。とりわけ現在の賃労働を考えると、生活の糧を稼ぐためだとして行われる「労働」が奴隷的なものであるという指摘は的外れではありません。

イギリスの論理学者でもあり哲学者でもあるB・ラッセルも『怠惰への讃歌』(堀秀彦・柿村俊訳 平凡社)で同じようなことを言っています。労働することが人間の義務であるという観念は作り出されたものであって、本来的なものではないと言うのです。

例えば、アテネの奴隷所有者は、自分たちの閑暇の1部をつかって、文明に対し、正しい経済制度ではできそうもない不滅な貢献をした。ひまこそ文明にとってなくてはならぬものであり、昔は、少数のもののひまは、ただ多くのものの労働によって出来上っていた。だが彼らの労働が価値があるのは、勤労がよいからでなく、ひまがよいものであるからであった。(『怠惰への讃歌』17頁)

その上で、1日の労働時間を4時間にすることを提案しています。4時間で生活必需品を生み出し、残りの「ひま」によって人間はより人間らしくなると言っています。

もう1人カール・マルクスの婿でありフランスの社会主義者のP・ラファルグは、資本主義が飽くなき利潤追求を続ける19世紀に、働く権利を要求するプロレタリアートに対してあえて『怠ける権利』(田淵晋也訳 平凡社)を求めることを辛らつな筆致で書いています。彼もまた、労働は苦痛であることを齒に衣をかぶせずに述べています。

もしも労働者階級が、彼らを支配し、その本性を墮落させている悪癖を心の中から根絶し、資本主義開発の権利にほかならぬ人間の権利を要求するためではなく、悲惨になる権利にほかならぬ働く権利を要求するためではなく、すべての人間が1日3時間以上労働することを禁じる賃金鉄則を築くために、すさまじい力を揮って立ち上がるなら、大地は、老いたる大地は歓喜にふるえ、新しい世界が胎内で躍動するのを感じるだろう…おお、《怠惰》よ、われらの長き悲惨をあわれみたまえ！おお、《怠惰》よ、芸術と高貴な美德の母、《怠惰》よ、人間の苦悩の癒しとなりたまえ！(『怠ける権利』67頁)

資本主義社会の「労働」（むしろ社会主義が議論の対象でなくなった今、消費社会での「労働」）は、とてもではないけれどもその中に自己を見出すことなど不可能だといっているのです。実のところ私たちもそのことを心のどこかで感じてはいないでしょうか。

「労働」に潜む問題点を理解しながらもなお「労働」に意味を見出そうとする考え方も当然あります。内山節と竹内静子は往復書簡『思想としての労働』（農山漁村文化協会）において、労働を「広義の労働」と「狭義の労働」に2分し、前者を本来の「労働」だと考えようとしています。

今日の労働が、1面では労働とともにある交通の世界のなかで使用価値を成立させ、労働のなかに関係性＝共同性を成立させていながら、他面では市場経済、商品生産の論理によってその交通が断ち切れ、労働が個的なもの、つまり個的完結性をもつものになっていく、そんな2面性のなかで今日の労働があることをみつけだしてきました。とともに、労働が個的なものになればなるほど、労働は個人にとっても手段になり、労働それ自体の創造性や自由さが失われていくことに、大きな関心を払ってきました。（『思想としての労働』164頁）

閉じられた個的な労働ではなく、より広い関係性のなかにある労働を「広義の労働」と考え、山村の村人たちが「仕事」とよんでいるものをイメージしています。1方で個的完結性を持つもの、消費のための賃金をえるもの、村人たちが「稼ぎ」と呼ぶものを「狭義の労働」と考えています。サラリーマンの賃労働がそれにあたります。内山らは「狭義の労働」のなかに疎外を、「広義の労働」の中に創造性や自由を見えています。

3 「労働」と承認欲望

これまでいくつかの議論を紹介してきたのは、私たちの常識を1旦覆してみようという試み、いわば概念崩しでした。つまり、労働は決して賞賛されるものでもなく、むしろ苦痛を伴う「労苦」とであると考えることが突拍子もない考え方ではないということを見ておきたいと思ったからです。

では、この「労苦」に耐えてまで人は何故労働に励むのでしょうか。直接的には、日々の生活の糧を得るためのものであり、将来の生活に備える財を蓄えることなのですが、おそらくそれだけでは収まらない動機があるはずです。これまでも少し触れてきていますが、労働における自己の実現、自己の成長を求めることの中に労働の喜びがあるという思いが動機となっているという考え方です。1歩突っ込んで検討

します。

今村は『近代の労働観』で「本当に労働のなかに喜びが内在しており、その喜びのゆえに人生の意味も労働のなかに求めることができるのであれば、労働は実在性をもち、観念や感情に左右されたり、表象のなかに雲散霧消することなどはありえない」から働く人間すべてが労働の中に喜びを見出し喜々として働けるはずだ。「19世紀の前半から労働が人間の間たる根拠であるとする労働思想が生まれてから、20世紀の現在まで労働の本質と人間の本質とを同一視する思想が普遍的にばらまかれ、空気のように自明となった。労働こそが人間を人間にするという命題は近代と現代の基本になっている」(149頁)と、労働の喜びはまさしく近代ヨーロッパのイデオロギーであると断言します。つまり、労働に喜びがあるとする考え方は歴史的にも地理的にも普遍性がないといっているのです。

こうした今村の考え方を直ちに肯定することに躊躇してしまうという複雑な感情の中に私たちは生活しています。朝起きて出勤するときに「なんだか出勤したくない気分」だとか「とても今日は働く気にはなれない」という思いにしばしばかられます。そうした気分です仕事につくとやはり仕事が苦痛に思えてきます。けれども、仕事が上手くいったときには気分が明るくなり、「この仕事は自分に向いているのではないか」という前向きな考えが浮かんできたりします。おそらく、こうした相反する気分の間を振り子のように繰り返しているのが、私たちの日常的な労働だと言えます。

今村は「仕事が上手くいく」とはどういったことをいうのだろうか」と、哲学者として問いかけます。それに答えるために、『近代の労働観』の多くのページを割いてヘンドリック・ドマンの『労働の喜び』を分析するのです。ここには1920年代、フランス労働者の労働経験がアンケートの形で紹介されているのですが、そのアンケート1つ1つに個々の労働者の不満は何か、やりがいは何かをコメントをつけて検討しています。詳細は直接読んでいただければいいのですが、そこから今村は次のような結論を引き出します。

要するに、ドマンが列挙する上記の5つの要素(活動、遊戯、構築、好奇心、所有の本能)は、少なくとも労働特有の経験ではない。労働に特有の要素は、残る2つの要素、すなわち「自己評価本能」と「闘争の本能」に絞られてくるであろう。ところが「自己評価(セルフレスペクト)」は、自己尊厳や自尊心と同じものであり、それは他人による評価を願望することに等しい。また「競争／闘争心」は、他人との競り合いであって、他人よりも自分がより高い価値をもつと顕示することである。これも他人との差異の感覚であり、要するに、他人の視線を意識した行動である。このようにドマンの定義を換骨奪胎すると、労働の喜びなるものは、他者の視線あるいは他者の評価によって媒介されてはじめて生じるものであると定義し直すことができる。(110頁)

ドマンは労働を否定しているのではなく逆に労働の喜びがどこあるのか見極めより働き甲斐のある労働の条件を見つけようとしているのですが、今村はそれ(5つの要素プラス2つの要素)を再定義しドマンとは全く逆の結論を導き出します。つまり、人間の拭い去り難い他人による「承認願望」が、労働の喜びと言われているものの正体であるということです。授業が上手くいったと自分で自己満足して済ますこともできますがこれでは喜びも半減ということになります。形は様々ですが、研究授業でいい評判を得たとか、参観日で保護者から評価されたということも、自分に対する承認願望が満たされたことになります。管理職から評価されるということや同僚からの評価、子どもの満足感などもそうだといえます。2013年のTALIS調査「第9表 教員へのフィードバックの効果」の概要を見てみると、「校長や同僚から認められること83・0%(参加34の国と地域のうち2位 以下同じ)教員としての自信85・1%(第7位)学級経営71・2%(第6位)」となっており今村が言うところの承認願望の考え方を裏付けるものとなっています。

これらの例示からも「労働の喜び」は「承認願望の成就」であると解釈することができます。職場のなかでは多数の人がこの「承認」を求めてせめぎあっているのが現実の労働現場なのです。教員に限らず労働者は必ずといっていいほど「忙しい、忙しい」を連発します。「忙しい」ということで他者に対して自らの優位性を確保し、あるいは他者と自己を同列に置くのです。ここに「労働時間のポトラッチ」現象を見てとれます。

ここまでの検討で、労働の喜びとは他者からの承認だという今村の結論に同意することが可能になりました。ですから労働を考えるときには、他者からの承認を得られるか得られないかを考慮することは重要な問題なのです。

4 教育という仕事のなかの自由

以上の議論に加えていまひとつ考えておきたいことがあります。労働の喜び(意味)を考える上で、もうひとつ別の要素も忘れることはできません。それは、労働過程における自律性、つまりどれだけの自由があるかどうかということです。

アーレントが、古代ギリシャにおいて労働は軽蔑すべきものとして捉えられていたことを描き出したのも、生きるために働くことで自由が制限されることを嫌ったためです。内山節らが「広義の労働」という概念を作り出したのも、賃労働が働く人間を機械の歯車のように管理することへの批判からです。働くことの中に喜びを見つけられるとすれば、その中にどれだけ自己を実現するための自由が担保されてい

るかどうかだということになるといえるでしょう。

「1 節」で拾い上げたそれぞれの教師のエピソードは、基本的にはこの自由を実現すること、あるいはそれを奪い返すことを目的にしていたとも読み取ることができます。ところが、教員である以上この自由度を高めることはある程度は可能であってもそれぞれの教員の満足がいくほどに自由であることはできません。これは、先の教師の実践（教育運動）が結局は敗北し、技術主義的に収斂してしまった歴史をみるまでもないことでしょう。まして、官僚制がより強固になってきた時代においてはいうまでもありません。

再び今村の分析に目を向けてみたいと思います。

自由な時間を絶対的にもたない行為は奴隷の労苦である。自由な時間をもたない存在は動物的存在である。したがって、自由な時間なき存在とその行為は動物的存在である。…肉体をもって物質的環境に反応するだけの「生きている」ことは動物と同じであり、「よく生きる」ことこそ意味のある生き方であった。「よく生きる」の「よさ」、生活の「正しさ」は自由な時間をもつことにひとしい。(前掲書 159 頁)

「自由な時間をもつこと」が生きる意味であることという主張には納得がいく部分があります。労働者の要求として 12 時間の労働から 8 時間の労働へと労働時間の短縮がなされてきました。より自由な時間を確保しようとする要求であったことは間違いありません。

それでは、労働時間を削減して自由な時間として「余暇」を増やすことが問題の解決なのでしょうか。

(個的に完結する) 余暇が生活の中心になり、消費生活がすべてだとなれば、労働は消費への回り道であり、他人よりもましな消費財を購入して他人との差異を誇示するような、他人と社会的地位を象徴的に競争する記号的行動の手段へと解消する。またもや、他人の評価を求める承認欲望の世界が余暇のなかでもせり出してくる。(前掲書 123 頁)

つまり、より効率のよい労働を求めるための「余暇」の充実(年次有給休暇の取得促進や福利厚生事業—これすらも保障されていない労働者は多数なのですが—)は結局、消費社会にあっては単に「消費への回り道」であって、「よく生きる」ことにはならないというわけです。実に 8 方塞の議論の展開になってしまっています。

いくぶん話はずれますが、被雇用者のストレスチェック実施を雇用者に義務付けた法律が 2015 年に成立しました。これは、職場における個々人がどのようなストレス状態にあるかをチェックすることです。高ストレスを感じている人に対して医療機関の受診を促すことを目的としています。また、ストレスの多い職場かどうか判断できる仕組み

になっています。ただ問題は、ストレスは他者との関係の中(「承認願望」のせめぎあい)にあるにもかかわらず個人のものとしてしか見えない点です。他者の承認を得ることで満足感を高めるという観点からみればストレスを個人の問題の領域に閉じ込めてしまっては本質的な解決にはならないでしょう。同じように、「余暇」も個人が消費するものとしみなすなら、今村の指摘どおりのことになってしまいます。

消費社会は、必要に応じて生産する社会ではなくなっていて生産物(商品)を消費する(させる)ために生産するという逆転した社会になっています。「福祉のために成長を」という考え方も成長第1主義的な消費社会の中から生まれた逆転の発想です。このことのおかしさは、今やみんなが気づき始めていることです。スローライフや「里山資本主義」が語られるのもそんな気づきの中で、なんとか将来の展望を探ろうとするものだと思います。

5 「余暇」と「4時間の労働時間」

ところで今村は『近代の労働観』において、前出のラファルグの『怠ける権利』を『無為への権利』と訳しています。通常「怠ける」とされている「la Paresse」を敢えて「無為」としたようです。ことばの受け止め方はさまざまなのですが、「怠ける」ではなく「無為」としたところに今村の意図を読み取ることができないでしょうか。

労働が近代に入りますます個的な問題とされその苦痛から逃れるために「怠ける」権利を、労働を忌避するために「怠ける」権利を求めるのではなく、個的な労働に対するアンチの概念として「無為」ということばを用いたと理解することができます。

職場の外での他人との共同行動に期待することは、形式的には、他人による個人の尊厳の承認であり、その限りで私的な空間での威信競争(労働ポトラッチ)と違わない。けれども、公共空間で他人の承認を求めることは、もはや出世競争のような私的な虚栄心の満足を求めることではない。それは、対等の人格として相互に対面しあえるという期待である。公共的承認欲望は、私的承認欲望と正反対に動く。「他人」という言葉で別々の内容が示される。私的承認欲望すなわち虚栄心では、他人は競争相手であり、打ち勝つべき敵である。公共空間での他人は対等の他者であり、友人である。(前掲書176頁)

人間は基本的に他人からの承認を求める欲望(願望)があることを否定するのではなく、その欲望がどのような場で満たされるかを問題にしようということです。公的な空間が失われ(J・ハーバーマス『公共性の構造転換』 未来社)職場もふくめあらゆる空間が私的なものにな

っていることは多くの人々の指摘するところです。アーレント流に言えば「社会的なるもの」ではなく「政治的なるもの」に目を向けることの必要性があるのです。あえて労働する時間を極小にすることを、そして「余暇」を公共空間での「活動」に振り向けることを「無為への権利」あるいは「怠惰の権利」として表現していると私は理解しています。

労働時間 8 時間というのは、イギリスの工場法ができるまでの 12 時間労働からの進歩ということはできますが決してここが終点ではないということです。文化人類学的な記録など(国分拓『ヤノマミ』新潮文庫)を読んでも 1 日の労働が 8 時間であるとはとうてい思えません。これらアルカイックな労働は「せいぜい 1 日 3 時間の労働」だといわれます。ラッセルも「私が、働く時間は 4 時間に短縮すべきだといひ出す場合は、何も残りのすべての時間を必ずしも全くつまらないことで過さなければならないというつもりではない。私の考える意味は、1 日 4 時間の労働で、生活の必需品と生活を快適にするものを得るには十分であり、残りの時間は、自分で適当と思えるように使える自分の時間とすべきだというのである」(前掲書 28 頁)と言っています。また、『怠ける権利』の訳者田淵晋也は、「江戸時代の俸給生活者である下級武士の勤務時間は 1 日 5～6 時間であったという」とあとがきに記しています。

働く者が賃金を要求することは当然なことではありますが、自由な時間を捨てて賃金と交換する、拳句の果てに労働時間をポトラッチとして破壊してしまっている現状がより鮮明に見えてきます。この奪われたモノを取り返すという発想こそが、教員の超勤をなくす原理的な考え方だと思われまふ。

6 人間にかかわる労働

ここまで議論を進めてきてもなお、多くの問題を抱える学校で「教員の資質」を高めることが求められる事情について理解できないわけではありません。また、「目の前にいる子どもをほうっておくことはできない」という教員の心情もよくわかります。

例えば、教員養成に長くかかわってきた諸富祥彦は、使命感と情熱こそが教師としての資質に欠けてはならないものだといひ、次のように続けます。

「熱心な先生はよく「給与明細をちゃんと見たことがない」と言ひます。給与のために仕事をしてひる、という自覚がないひです。あるひは、自分ひは給与の何倍かの仕事をしてひるという自負があります。給与明細を気にし始めたら、とても教師という仕事はやってひられない、そう思ひうぐらひのエネルギーと情熱を注いでひ

る教師が、本当に優秀な教師なのかもしれません」(『教師の資質』朝日選書)

諸富はこの著書の前半で「崩れていく教師」の章を設け学校現場の悲惨な状況を描き出していますが、結局個々の教員の問題としてその資質の向上を促します。実際現場には多くの教員が「給与明細を見たこともない教師」です。そして彼らは(献身的な)労働時間のポトラッチを実践します。そうした教員に引きずられながら、他の教員もそのポトラッチに参加せざるを得ない状況におかれます。ここにこそ「教員の超勤」がなくなならない原因があります。そんな現場の状況を後押しするような形で教育学者も同じように、これからの求められる教員の資質を教員自身が担いきれないほど提示します。それらは新しい「教師＝専門職論」の言説として流布されているのです。その責任は大きなものがあるといわざるをえません。

「目の前の子ども」の問題を見過ごすことは道義的にもできないことだろうと思います。おそらく教職に限らず人間にかかわる労働がすべてこうした側面を持っています。看護や介護などの職業も対象となる人々が抱える問題を解決しようとすればするほど際限のない深みにはまってしまいます。その手前で引き返すのは「不正義」なのでしょうか？

越智康詞は『「制度改革」の中の教師』(A)の中でその問題を、親子の間の愛と専門家・クライアントの間の愛として考えています。

臨床家の愛は、感情の1体性を基本原理とする親＝子の愛とは区別されなくてはならない。親＝子の愛に見られる運命的絆としての愛情は人間の存立にとって不可欠な愛であるが、ともすればこのタイプの愛は対象(子ども)を自己の延長＝所有物とし、自分との価値観の共有を迫るものとなる。こうした対象との融合を特徴とする愛＝感情は子どもと距離を確保することを難しくし、その感情や要求に振り回され、冷静さと公平さを失うことになりやすい。これに対し教師は、子どもに愛＝倫理(対象への関心・配慮)を注ぎつつも、こうした愛＝感情に呑み込まれ、とくにそれが所有欲や恨みへと転化する危険を回避できなければならない。愛の感覚とともにありつつその感覚自体を操作する理論と技術が必要なのである。こうした技術についてのひとつのヒントは精神分析家とクライアントの関係のなかに見ることができる。分析家においては、転移現象の理論や学習分析(自己分析)がすでに専門職に必須の知識＝技能領域に含まれている。「金銭の支払い・受け取り」、「面接時間の区切り」、「空間的配置」、「言葉遣いの工夫」など、分析家とクライアントの関係を維持・演出する舞台設定はそれ自体が重要な治療技術でもあるのである。

「目の前の子ども」に対してクライアントとしてではなく、「親＝子

の愛」との混同が生じやすいことに警戒をしなければならない。そして、「分析家とクライアントの関係を維持・演出する舞台設定」の意味を自覚することの重要性を指摘します。ここで言う「臨床家の治療技術」を「教員の教育技術」と読み替えることは重要です。こうした観点から専門職としてのキャリアアップは求められなければならないませんが、「労働時間のポトラッチ」を専門職の要件とすることは誤りです。教員に必要なことは、自らの労働の中に「親子の愛」を持ち込むことの不遜さを、自己実現を労働現場＝職場持ち込んでいるという意識を自覚することです。「無為（なまける）」でいることは「教員としての使命の放棄」という思い込みの脱却すなわち、「なまける（無為でいる）」ことと「労働する」ことの「時間」的峻別は最も重要な要素であることは繰り返すまでもないと思います。

2 章、3 章では教育において（むしろ無為でいることにおいて）もっとも必要な他者への承認とそれから反射的に得られる自己の承認について、学校現場で実践可能な課題（道徳と政治教育）として具体的に考えていきます。

最後に。「世界で 1 番貧しい大統領」と呼ばれたホセ・ムヒカは、リオ会議(Rio+20)で次のようなスピーチを行いました。

私の同志である労働者たちは、8 時間労働を成立させるために戦いました。そして今では、6 時間労働を獲得した人もいます。しかしながら、6 時間労働になった人たちは別の仕事もしており、結局は以前よりも長時間働いています。なぜか？ バイク、車、などのローンを支払わないといけないのです。毎月 2 倍働き、ローンを払って行ったら、いつの間にか私のような老人になっているのです。私と同じく、幸福な人生が目の前を 1 瞬で過ぎてしまいます。(訳:打村明)

そして、「物であふれることが自由なのではなく、時間であふれることこそ自由なのです」(佐藤美由紀『ホセ・ムヒカ』の言葉)とも語っています。

2章 道德に効く「対話」

1 「道徳科」の新設

文部科学省は道徳を教科として扱うことを2015年3月、小・中学校の学習指導要領改訂として告示しました。それによって教科書に基づく授業が行われるのは小学校が2018年度、中学校は19年度からということになりました。また、検定教科書の使用と成績の評価が行われることにもなります。当然のことながら現場もその対応に追われることになるでしょう。そこで、本章では「道徳科」にかかわる問題を考えてみたいと思います。

これまで道徳については様々な意見や考え方が表明され、現状は百家争鳴という様相を呈しています。実に1958年に小・中学校の教育課程の1領域として「道徳の時間」を特設して60年近くもの間議論は続いているのです。今改めてこの歴史を振り返り、「子どもにとって道徳とは何か」あるいは「教育にとって道徳の果たすべき役割は何か」などを考えなければならないのだと思うのですが、果たしてそうした議論をするための十分な時間が現場にあるのでしょうか。現状ではほとんど不可能な状態です。「道徳の歴史を勉強する？そんな悠長なことは言っていられない。明日の授業をどうするかが問題だ」というのが偽らざるところだと思います。

そのことを前提にして、できるだけ現場に即した感覚で、またこれまでの実践を通して得られたものを基礎に、「道徳の教科化」について議論を進めていこうと思います。

2 「江戸しぐさ」の授業

37ページの図を見てください。これは文部科学省が発行している副読本『私たちの道徳 5・6年』（58ページ）に掲載されているものです。次ページに〃「江戸しぐさ」はどうして生まれたのでしょうか〃とのコラムがあり、そこには「江戸時代、江戸の町には、全国から文化や習慣のちがう人たちが集まってきました。／そのため、様々な人たちがおたがい仲良く平和に暮らしていけるようにと、大きな店の商人たちは、当時、「商人しぐさ」と呼ばれていたものを広めていこうとしました。「商人しぐさ」は、例えば「お天道様に申し訳ないことはしない」とか「おかげさま」などの考えを元にした商いの心得を態度に表したものです。／この「商人しぐさ」が元になり、江戸の町に広がっていったものが「江戸しぐさ」と呼ばれるようになりました。／このように、江戸の人々は、お天道様にはずかしくないように行動することや、人のおかげで物事が成り立っていると考えることなどを通して、真心をもって人間関係を大切にしようとしていたことが分かります。」と書かれています。

江戸しぐさに学ぶ

三百年もの長い間、平和が続いた江戸時代に、江戸しぐさは生まれました。

江戸しぐさには、人々がたがいに気持ち良く暮らしていくための知恵がこめられています。

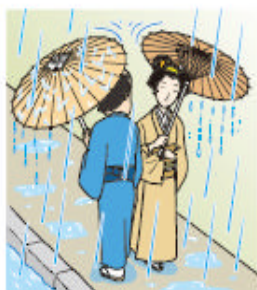
かた引き

せまい道で人とすれちがうときのしぐさです。おたがい右のかたを後ろに引いて、相手にぶつからないようにします。



かさかしげ

かさをさした人同士が、すれちがうときのしぐさです。相手をぬらさないように、たがいのかさをかたむけます。



こぶしうかせ

複数の人が一緒にすわるときのしぐさです。一人でも多くの人がすわれるように、みんなが少しずつこしを上げて、場所を作ります。



おつとめしぐさ

人が見ているから良いことをするのではなく、だれも見えていなくても、だれかのためになることをする心構えのことです。



ここでいわれている「江戸しぐさ」とは、越川禮子を名誉会長とするNPO法人「江戸しぐさ（理事 土門道典）」が推進しているものと同様内容です。これに対して、原田実『江戸しぐさの正体』（星海社）において「江戸しぐさ」なるものが存在したのかどうかの疑問を呈しています。どちらの主張が正しいのかは今後の展開によると思われますが、未だ歴史的に実証されていないものが「三百年もの長い間、平和が続いた江戸時代に、江戸しぐさは生まれました」として事実であるかのごとく子ども向けの「資料」として使われていることには、首をかしげたくりますが、ここではその議論を保留しておきます。

3 学校現場での「道徳」

問題にしたいのはこの「江戸しぐさ」が歴史的検証に耐えうるかどうかという問題ではなく、どうして道徳のテーマとして取り上げられたのかということです。

実はある学校の公開授業でこの「江戸しぐさ」を使った道徳の授業が行われました。この資料を使って行われたのは保護者を対象としたものでした。そこでの展開は、①導入として。この学校で使われている「マナーブック」（「学校しぐさ」と呼ばれている）についての感想や疑問の交換②展開前段。「江戸しぐさ」が描かれている絵を見ての感想と絵に表れている人の思いを発表③展開後段。これからのために新たな「マナーブック（保護者しぐさ）」の作成④終末。となっています。また、評価は「保護者しぐさを考え思いを共有することでこれからの生活に生かそうとしている」ことがあげられています。

同じ学校のホームページに88ページのような図が掲載されていて、生徒指導の取組、学力向上の取組、校内研修の取組のなかの1つとして「規範意識（迷惑かけない）」を位置付ける形になっています。おそらくこの学校でも毎年年度始めにこのような「基本方針」がたてられ周知されることになっていると思います。この図を仔細に見て学校のスタンスを論評することはできますが、実際の話として日常の教育活動にどの程度反映しているのかは経験からも疑問に感じます。また、先生達はこの図を参照しながらどれくらい意識的に日常活動をしているのでしょうか。

お叱りを覚悟の上で言えば、それぞれの項目が有機的に関連して学校教育を作り上げているとは思えません。その理由は、現場ではとてもその余裕がなく、日々ルーチンワークをこなしていくだけで精一杯ということです。

ですから、手近にあって親しみやすい「江戸しぐさ」のような教材が選ばれることになるのではないのでしょうか。つまり、「思いやり」という徳目を学習するための教材探しという流れの中にはまり込んでし

感動と感謝

ルールとマナー

学校運営協議会
学校の応援団

- ・学校美化委員会
- ・教育支援委員会
- ・読書活動放課後
学び委員会
- ・課外活動委員会
- ・学校評価委員会

学校教育目標 ～大胆に改革し頑固に守る～

目を輝かせ 今を生きる子

めざす子ども像

- (1) 自ら基礎・基本を習得し、高まろうと努力する子
- (2) 素直な心で感動や感謝をする子
- (3) 健康で自分の身を守れる子
- (4) 自尊意識の高い子
- (5) 積極的に自分の思いを発信できる子

PTA・保護者
会・教育説明
会・子育て懇談
会・参観懇談・
ほっこり子育て
広場・学校評価
・学校だより・ホームペ
ジ・保護者道徳

検証方法

学校関係者評価 いきいきアンケート 児童評価 (ブレ) ジョイントシステム 授業研究

**七三50のルールと
マナーブック**

地域との連携

小中・小小連携

人権の日 (こころの日の学習)

情報教育モラル
同和教育
総合学習支援教育
インクルーシブ教育
男女平等教育
外国人教育
性教育
習慣教育
食育
生き方探究教育
環境教育
安全教育

道徳領域を中心として(文部科学省指定3年目)

各学年学級の約束

校内研究領域の取組

人権教育の推進

コミュニケーション能力の育成と培った能力を使って

使う感性 使った発信力 使える教室環境 使うための会話スキル 聞くルール

規範意識

迷惑かけない

学習意識

もっと知りたい

人権意識

気持ちよく

生徒指導の取組

学力向上の取組

校内研修の取組

めざす教職員像

情熱をもち素早く行動でき学び続ける教職員
人間味があふれながら子どもに寄り添う教職員
組織の一員として社会性を持って力を合わせる教職員
確かな授業と確かなビジョンを持つ教職員
感性を働かせ子どもの夢線に触れることのできる教職員
その場に応じたコミュニケーションがとれる教職員

めざす学校像

ルールとマナーを大切にする学校
生き生きとして温かい感動と感謝溢れる学校
積極的に素早く行動する学校
地域・保護者に説明責任を果たす学校

まうのです。同時に、1時間の「道徳」という授業の枠内で完結させ（週案で記載された「めあて」を達成し）なければならないからです。どうしても「江戸しぐさ」のようなソフトで分かりやすい教材に目が向いてしまうことは仕方が無いことです。「子どもにわかりやすい教材を選ぶのは、教育としては当たり前のことではないのか」と思われるかもしれませんが、果たしてそれで子どもの学習が成立したといえるのでしょうか、疑問です。道徳が教科として「格上げ」されるこの時期に改めて、「学び」を考えておく必要があります。

具体的にはどのような手立てが必要なのでしょうか。以下議論を進めていきますが、基本的にはノウハウを越えていく思考を目指していきます。

4 いくつかの道徳教育論

道徳教育についての考え方は実に多岐にわたっているので、その全てに目を通すわけには行きません。さしあたり、特徴的だと思われる次の4つをみてみましょう。少々引用が長くなりますが、考える素材として十分意味を持っていると思いますので、容赦していただきたいと思います。

A) 貝塚茂樹『道徳教育の取扱説明書 教科化の必要性を考える』

徳目の押し付けはいけない。このことは今日では自明のことである。そのため、教師や親は徳目を「教える」ことに総じて否定的で消極的である。

しかし、それは徳目の意味を無視した浅薄な理解である。それは、「徳目の押し付けはいけない」と主張している人びとのほとんどは、自らが「徳目の押し付けはいけない」という言説を「押し付けられている」ことを自覚してないのである。

1 般に徳目とは、正義、勇氣、親切、正直などの道徳的な価値を分類した細目であるが、これらは基本的に普遍性を有していると考えられる。時代や地域によって重んじられる度合いに多様性が認められるとしても、これらの徳目が否定された時代もないし、またそうした地域もないからである。

つまり徳目とは、「善く」生きようとする人間が「他者」との関係性を切り結ぶために、長い歴史的な時間をかけて醸成し、歴史の中から導き出された簡明な指針である。同時にそれは、歴史的な試練を経ることで抽出された知恵の結晶である。

したがって、徳目を「教えない」ということは、長い歴史の中で築き上げられてきた人間としての生き方の「型」を否定することでもある。長い歴史をかけて築き上げてきたより「善い」徳目を次の世代へと確実に継承することが教育の重要な使命であり

役割である。そうするならば、徳目を「教えない」ということは、歴史を否定し、教育の基本的な機能と役割を否定することに等しい。(54頁)

貝塚茂樹の主張は、徳目に普遍性があるからこそ、それを教えることが重要なのであり道徳教育が必要なのだ。そのことが次世代を育成する教育の役割でもあるといいます。また、戦前の「修身科」がなんの議論も無く廃止されたことが、現在の「道徳」を優柔不断なものとしている根本原因だといいます。教科化に対して積極的な考え方です。

B) 佐貫浩『道徳性の教育をどう進めるか 道徳の「教科化」批判』

固有の価値をもった文化を、その固有の価値にそくした方法を欠いて教えるとき、本来の価値や文化財が、時として人間を貧しくする教材ともなりうる。そのことは、文学教材の扱いに典型的に表れている。文学の学習では、作品に表現され組み込まれた文学的形象をその固有の価値形態において読みとり、それを通して共感したり触発されたり批判的に対処したりする中で獲得した新たな人間理解が、新たな生活を切り拓く力量となる。ところが多くの文学作品が、道徳教材として短く切り取られて、その中に学ぶべき教訓や徳目があるものとして提示され、それを発見することが授業の課題とされるのである。生徒は敏感にその意図を見抜き、「正解」を読みとる。かくして内面的道徳性の形成をパスして、ただ表面的な「よい子」探しへと矮小化される。その結果、道徳教育は、見え透いた「建前」をいい当てるゲーム、教師の期待する「よい子」を演じる訓練の場、したがってまた本音にもとづいて発言し真剣に論争する表現の自由を抑制すべき場へと堕してしまうのである。

とすれば、文学作品をまさに文学として、国語学習の方法で、したがって国語科の中で学習することこそが子どもの道徳性の発達にとって必要なのである。教科学習は、道徳主義化しないことによってこそ、真の道徳性の形成に資することができるのである。各教科に道徳教育的性格を深く組み込ませようとする改訂学習指導要領は、本来の道徳性形成の教育にとって、逆効果なのである。(64頁)

佐貫浩の主張は、貝塚とは真逆であり徳目を教えることは、表面的な「よい子」を育てることにしかならない。科学的真理に支えられた教科のなかでこそ、本当の「道徳性」が育つのだといいます。そして、徳目の強制を図ろうとする文部科学省(国家)の意図が、民主主義を押しつぶすものだとする、いわば戦後民主主義の流れの中で培われた考え方です。

C) 岡部美香・谷村千絵編『道徳教育を考える』

現在の日本の道徳教育に求められるべきことは多と1の関係を捉え直す作業ではないだろうか。冒頭で言及したように、現在の道徳教育は個人か共同体かという不毛な2者択1に陥っている状況にある。この状況に対して、現在、コールバーグのモラルジレンマなどを手がかりとしながら新たな方法論の模索によってそれを打開することが学校現場では試みられている。しかし、モラルジレンマという方法論の改善のみによって現状を打開することはできるのだろうか。というのも、ジレンマとして宙づりにされる個人か共同体かという2者択1は、それらの関係性を問い直さない限り、たとえジレンマを克服したとしても結局のところまた2者択1に陥ってしまうと考えられるからである。したがって、方法論の改善だけでなく、個人とは何か、共同体とは何か、そしてそれらをどう関係づけるのかを今1度考えてみる必要があるのではないだろうか。換言するならば、いま道徳教育を考えるために必要なことは、「いかに道徳を教えるか」ではなく、「いかに道徳を考えるか」という根本的な問い直しであるように思われるのである。(38頁)

徳目を教えることが是か非かというレベルでの道徳教育論争の不毛性を岡部らは指摘します。貝塚の論を共同体の側からのものとし、佐貫のそれを個人の側からのものとする、この両者の論がどちらか一方に偏ってしまっているのではないかというふうに読むことを教えています。また、進歩的な道徳教育方法論とされてきている「モラルジレンマ」という方法についても果たしてそれが有効なのかどうかを問い直すところに道徳教育の原理があると主張しています。

D) 鄭雄1『東大理系教授が考える道徳のメカニズム』

「理想の道徳」の限界

「人間には理想の道徳がある」と、「道徳は個人個人が決めるもの」という2つの考え方を比べてみると、バランスがよくて安定しているという感じを受けるのは、前者の考え方でしょう。小さい子どもにも教えやすいし、教わった子どもも、自信を持って善悪の区別ができると思います。

(しかし、宗教観の争いをみても)「人間には理想の道徳がある」という考え方は、同じ考え方を持つ者の間では安定した社会を作ることができますが、異なる考え方を持つ社会との関係は、柔軟性が低く、ときには破壊的になるようです。

急速に国際化が進む今日において、このような考え方だけでは、異なる社会の間の摩擦を乗り越え、共生するためのうまい枠組みを構築することはできないでしょう。少なくとも、今のような考

え方をそのまま使うわけにはいかないでしょう。

「個人を中心とする考え」の限界

では、「道徳は個人個人が決めるもの」という考え方はどうでしょうか。現代では、こちらの考え方(特に〈後期〉デカルト以降の考え方)の方が、大人の間では圧倒的に人気ですね。

(「理性」や「良識」を備えていると考えて)個人に重点を置きすぎると、道徳の枠組みは具体的な意味を失ってしまいます。

「人間には理想の道徳がある」という考え方と同様、異なる社会がぶつかり合う状況において、「道徳は個人個人が決めるもの」とする考え方は、うまい解決法を提供してくれません。「人間には理想の道徳がある」という考え方よりは、ずっと柔軟ではありますが、その柔軟さが災いして、共通の道徳の枠組みを構築することができず、肝心なときに何も決断することができません。(68頁)

鄭は、普遍的な道徳は無いのではないかという立場をとります。その上で、道徳の本質は共同体内部において「仲間らしくしなさい」という掟だといいます。そして絶対的な掟に「仲間に危害を加えない」があり、時代や共同体のあり方に応じて相対化する掟に「仲間と同じように考え、行動する」があると考えています。その絶対的なものと相対的なものを取り違えて相対的な「決まりを絶対的なものと誤解すると自民族中心主義が生まれる」と注意を促しています。今話題の映画『みんなの学校』の舞台大空小学校があげる「たった1つの約束 自分がされていやなことは人にしない 言わない」も絶対的な掟と考えることができるかもしれません。

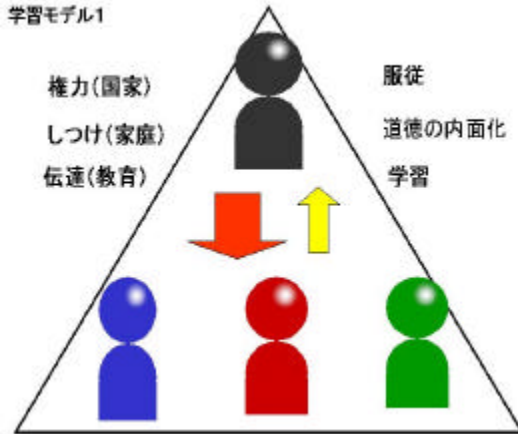
こうして、いくつかの議論をみていると道徳教育の課題が浮かび上がってきます。どの議論に理があるかどうかは受け取る側にゆだねられる問題だと思いますが、私はこれら4つの考え方に共通した点があると感じています。

それぞれの議論に、道徳が机上の空論であってはならない。子ども自身が「考える・体験する・実感する」ことのなかから、本当の道徳的な感性が生み出される。という考えがあるということです。頭だけで考えたものが、身につかないということは誰が考えても当然のことでしょう。ところがどの論においても、「考える・体験する・実感する」ということをどう展開していけばいいのかということとはハッキリした形で提起してはいません。それらを求めようとすれば、道徳指導のマニュアルを書いた実用書を探さなければならないことになります。

5 権力的・権威的關係(学習モデル1)

ここからは、「徳目を教えるか否か」以上に子どもたちが「考える・体験する・実感する」道徳とはいかなるものかを方法論も含めて考えていくことにします。結論的に

いうと先にあげた4つの議論に共通しているのは濃淡の差はあるものの、「教える」ことを前提として議論が組み立てられているという点です。そこをなんとかして掘り返していきたいと思います。そのためにやや遠回りな議論になりますが、人と人とのかわりについて考えていくこととします。



はじめは「学習モデル1」と名づけた形態です。権力的・権威的关系ということもできます。上図を参照してください。

はじめに気が付くのは国家が持つ権力です。国家は暴力を背景に国民（市民）に服従を求めます。もっとも単純に暴力でもって服従を強いるという関係にだけあるのではないことはいうまでもありません。同時に、市民の側が国家

の権力を

どのように制御していくかということも課題になります。選挙権の18歳以上引き下げという問題は改めてこの関係を問うことでもあります。教育のテーマとしてはシティズン・シップ教育になります。

つぎに権威です。権威は権力と異なって暴力などによる力での服従ではなく、自発的になされる信頼・服従の関係だといえます。ある価値を認める場合にのみ成立するといっているかもしれません。父親の権威や教師の権威の復活などと言われることもあります。また、宗教や学問の師弟関係などもこの類のものです。ここでは目に見えない形でハラスメントなどの問題が忍び込む余地があります。

家庭でのしつけもある意味この「学習モデル1」に分類することができます。子どもは親や大人の価値観を年齢・経験の違いから受け入れることになり、無意識のうちにその価値を内面化します。そのしつけは、家庭の事情を反映したものに過ぎないのですが、伝統や習慣の中にあたかも普遍性があるように評価される危険性があります。

教育という行為も「権力的・権威的关系」の中でとらえられます。ここでの目的は知識の伝達と受容にあります。教える側には、効率よく（分かりやすく）知識を伝達することが求められます。一方、子どもの側はその知識をどれだけ効率よく受け入れるかということが要求されます。この関係は必然的に蓄えられた知識の多寡による序列化を生んでしまい、知識の受容の度合いによっては分離すること（年齢によるクラス編成、能力によるクラス編成など）もヒューマニズムのうちに合理化されていきます。

また、教える側と教えられる側との関係は当然ながら対等なものではありません。教える内容は常に教える側のイニシアチブに依存しています。道徳教育にあてはめれば、徳目を教えるかどうかは先生だけ

の課題になってしまう危険性があるのです。

そもそも、近代教育はその誕生の時点ですでにこの権力的・権威的関係すなわち「学習モデル1」をはらんでいると考えるべきであり、そのように一般的に理解されています（柳治男『〈学級〉の歴史学』講談社選書メチエ参照）。

6 水平的・非権力的関係(学習モデル2)

「学習モデル1」で教育を考えると、教える側と教えられる側が対等ではない、すなわち垂直の関係にあるといえます。それ故に「学習モデル1」への批判はこれまでも様々に繰り返されてきました。「子ども中心主義」や「進歩的教育」と呼ばれるものあるいは「預金型教育」批判というとりえ方もそうです。また、「学習モデル1」の持つ閉塞感から「学びからの逃走」（佐藤学）と呼ばれる現象が生まれたともいわれてきました。

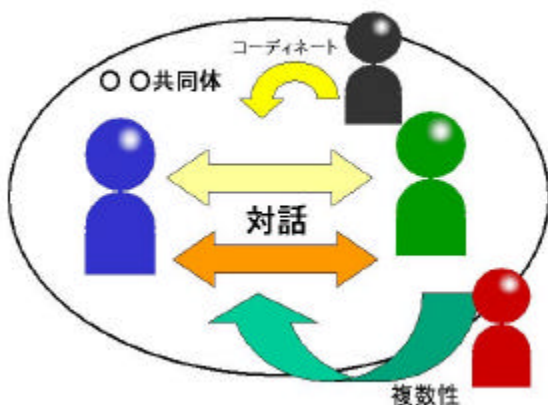
もちろん現場でもこうした権力的・権威的関係を極力排除しようとする努力がなされてきたし、なされていることはよく分かります。しかし、基本的には現在の知識のあり方、すなわち1方から1方へ伝達すること、あるいは個がどれだけ知識を集積するかという教育を前提にすれば、そこでの教育は必然的に権力的・権威的であらざるを得ません。

そこで、「学習モデル1」とは異なった枠組みとして対比されるのが、水平的・非権力的関係としての「学習モデル2」です。上図を見てください。日本でもよく知られるようになってきた「参加型学習」もこの形の学習形態です。1960年代に南米を中心に活躍したI・イリ

イチの考え方もこの「学習モデル2」だといえます。

もう少し詳しく見ていくことにします。このモデルでは学習者（教えられる側ではないことに留意してください）が対等であるということです。いわゆる教える側はこの関係の後景に退くことになり、先生（大人）は「対話」を進行させるコーディネーター役を担うことになります。学ぶ側の「対話」

学習モデル2



によって学習が進むということになります（もちろん、学習者の年齢によって「対話」がどのように進展していくか、あるいは行き詰まっ

てしまうかという問題は常に起ってはくるのですが)。

もうひとつ、このモデルの重要な点は、常に他者に対して開かれているという点です。つまり、この「対話」が行われている共同体に絶えず複数性をもたらす外部からの参入が認められているということです。その意味では共同体は更新され続けていくのです。

卑近な例をあげれば、箸で食事をすることをルールとする人たちの中に手で食事をする人が加われば、食事をめぐるマナーも変わってきます。道徳的価値も変化を続けるということです。「学習モデル2」で示された対等な関係の中での「対話」と「複数性」は、現在の教育では見失われがちなものです。それは今後の教育に生かしていかなければならない貴重な視点です。とりわけこれからの道徳教育においては重要なテーマになると考えられます。

1つお断りしておかなければならないことは、全ての教育が「学習モデル2」で完結するということを主張したいのではありません。局面によっては「学習モデル1」が必要な場が当然出てきます。むしろ日常的にはその方が多いということは十分認識した上での議論です。

7 「対話」による道徳教育

さて、「学習モデル2」についての概略は理解していただけたと思います。これと道徳教育がどのように結びつくのかを考えていくことにします。

まず「対話」について見ていきましょう。

「対話」を広くコミュニケーションとしてとらえると、「学習モデル1」においてもある種の対話が成立していないと十分な成果をあげることはできません。「分かる授業・楽しい学校」と表現される教育もその点を意識したものだといえます。

しかし、「対話」をもう少し仔細に見ていくと様相は変わってきます。当たり前すぎるほど当たり前なのですが、対話には相手が必要です。「他者」と呼び換えてもいいかもしれませんが、この相手を意識することから対話が始まります。そして、その人に聞いてもらうこと、その人の話しを聞くことから対話は生まれます。

よく小学校の教室に、「話す人の目を見て聞く」などの標語が掲げられていることがありますが、相手の話を聞く・相手に語りかけることは、単なる技術的な問題ではないのです。

これまた当然のことなのですが対話は「ことば」を媒介にします。「ことば」によって自分の伝えたいことを伝える、相手の考えを知るのですが、そう簡単に「ことば」のやり取りだけで「対話」が成立するわけではありません。むしろ、「ことばは通じない」と考えた方がいいような場面がしばしばあります。

対話している人たちの間に「ことば」への共通の理解が必要なので

すが、それぞれの文化的な生活経験や経済的な環境などによって「ことば」のもつ意味が微妙に、時としては大きく違ってくるということが起こります。「いまどきの子どもはよくわからん」と大人が嘆くのはそうしたことでしょう。逆にいえば、先生や大人の言うことが分からないというのは子どもにとって不自然ではないともいえます。更に、こういった文脈で「ことば」が使われているのかによっても意味理解は違ってきます。「学習モデル1」ではそうした「ことば」のもつ不可解さ（分からなさ）をないものとしてコミュニケーションは進んでいきます。

対話は「ことばは伝わらない」という前提から出発すべきなのです。ですが、それにもかかわらず「なんとか伝えよう」とする努力が対話を成り立たせます。別の言い方をすれば、話し手の「ことば」を聞き取ろうとする相手への信頼、聞き手に理解されるような「ことば」を紡ぎだそうとする相手への優しさによってはじめて「対話」が成り立つといえます。1章で論じた他者からの「承認願望」を充足させることもこの双方向の「対話」として考えることができます。

つぎに「対話」にとって重要なのは「複数性」です。先に、文化的な生活経験や経済的な環境などの違いによって「ことば」の意味は変わってくるといいました。それらが似通ったもの同士の間では「ことば」の意味の齟齬は当然より少なくなります。ですから対話は容易に成立します。ところが、そこでは言葉の意味は通り1遍になってしまい、意味の豊かさがなくなってしまいます。つまり、通じやすいけれども薄っぺらな対話になってしまうということです。更に、「通じない」者をよそ者としてその共同体（仲間内）から排除しようとする傾向をもちます。内向きのベクトルが強く働くからです。「徳目を教える」ことの危うさがここにあります。

逆に、「複数性」を迎え入れる対話は、新たな価値観（「ことば」の意味）に対して開かれていくことになり、新たな参入者に対するリスペクトが生まれます。排除（Exclusion）ではなく包摂（Inclusion）の関係が生まれます。世界に開かれた市民形成の基盤となり、求められる道徳性の方向を明示するものとなります。

前出の鄭雄1の言い方を借りれば、共同体内部において「仲間と同じように考え、行動する」ことが道徳であるなら、その「仲間」が質的に拡大していけばいわゆる「徳目」も固定したものではなく絶えず流動化し、「決まりを絶対的なものと誤解すると自民族中心主義が生まれる」という偏狭な道徳ではなく、個々人を尊重しながら共同性を保っていこうとする道徳の可能性が生まれます。

8 オープンエンドの問い

これまでの議論から、道徳を「学習モデル2」を参考にしながら展

開してゆくという方向性がおぼろげながら見えてきたように思います。

河野哲也は「子どもに人間に対する道徳的態度を身につけてほしいければ、他者の成長を促すような教育的役割を、子ども自身にひきうけてもらう必要がある。道徳教育は、教育することを教育することにある。子どもに教育者の役割を演じてもらうにあたって、第1に必要とされることは、繰り返すように、相手に対する共感的理解である」(『道徳を問いなおす』ちくま新書)と述べています。まさに「教育モデル2」で求めるものです。そして、その方法として河野は「哲学対話」を提唱しています。

M・リップマン(『子どものための哲学授業』河出書房新社)を参考にしながら河野は、哲学対話の方法をとることで3つの思考力が育つといいます。批判的思考・創造的思考・ケア的思考がそれです。詳細は省きますが、私がもっとも必要だと考えるのはケア的思考ではないかと思っています。これは話し相手を尊重するという思考をさします。話の内容を1方的に決め付けないことや話の意図を真摯に受け止めること、あるいは結論を急がないことなどです。このことは「共感的理解」を作り上げていくことにほかなりません。

また、真摯に「聞くこと」、結論よりも思考のプロセスを大切にすること、常に問いを立てる姿勢を持つこと、そして結論を求めるのではなくオープンエンドな思考することなどを「哲学対話」の方法として示しています。

道徳教育が徳目(ものごとの価値)を教えることだととらえれば、授業が常にオープンエンドであることはすわりが悪いものだと感じられますが、徳目そのものが常にその人が属する共同体の質によって変化していくものだととらえれば、徳目自体がオープンエンドなものではなければなりません。国境を越えて容易に人々が移動するような多文化共生社会にとって必要な考え方です。

小野文生は「実のところ、ここでは「知っている者が知らない者に教える」という前提は必ずしも成り立たない。たしかに、学校の教師が道徳的であることは、現実的に期待されている。しかしそれは、道徳規範の常識的水準に関していえることであって、道徳教育を行う教師が子どもに比して道徳的に十分な優位性をもっているとは限らない」(前出の岡部編『道徳教育を考える』89頁)といっています。このことは私達がつきあたる道徳的な問題については大人と子どもに間に優劣の差はない。また、子ども同士の間においても能力によって差が生まれるものではない。ということなのです。オープンエンドな思考は、課題に向き合う人と人との間の優劣を必要としません。逆にいえばいつでも優位・劣位は転換する可能性があるのです。このような「対話」が成立すれば「共同体」は常に開かれたものになっていきます。つまり偏狭な価値に囚われのない開かれた共同体として、「哲学対話」を通して教室を作っていくことが可能になります。

88ページの表には、「情報教育モラル、同和教育、総合育成支援教育、インクルーシブ教育、男女平等教育、外国人教育、性教育、習慣

教育、食育、生き方探求教育、環境教育、安全教育」と多岐にわたる課題が並べられていますが、「哲学対話」の方法は万能薬としてそれぞれの課題に向かうことが可能ではないかと考えています。繰り返しになりますがオープンエンドな思考は、子どもたちを人権教育の質でもってより高い道徳性へと導いていくものだといえます。

9 「対話」における先生の役割

前出の河野は哲学対話の意義について、「対話が面白い理由のひとつは、議論の優劣が知識の量で決まってしまうのではないことが挙げられます。対話には誰でもがひとりの人間として参加できます。そこで求められているのは専門的な知識ではなく、自分の観点に立ちながらも、理にかなった議論をすることです。そして、みんなで問題を考えていきます。いろいろな物事に関連を見つけてい」（『こども哲学』で対話力と思考力を育てる』河出ブックス39頁）くことだと語っています。この「哲学対話」の面白さはオープンエンドな問いがあるからこそなのです。あえて言えば、対話の中で求められるのは「ゆるやかな合意」を得ることだと、私は考えています。「ゆるやかな合意」とは曖昧なままで対話を終えるということでは無く、合意できなかったこと、異なった意見があったということ、を「対話」の参加者それぞれ（もちろん先生もです）が大切にするという意味です。

しかしながら、哲学的な対話を実践すればすぐにこうした態度が子どもたちに身につくかということとは違います。子ども達は入学以前から「学習モデル1」によって教育（躰を含めて）を受けてきています。また、先生も同じように長い期間そうした教育を行ってきていますから、「学習モデル2」をどう受け止めればよいのかについて十分な準備ができていないのです。

例えば、はじめて「対話」の場に参加した時に、ある子どもは自分の発言を最初から最後まで変えることは無く、いわば聞く耳を持たないといった姿勢を貫くことがあります。また、声の大きさに圧倒されて全く発言できないという子どもも現れてくると思います。1時間の授業の中で完結させようとすればどうしても、前者の子どもに対しては意見の修正をせまらなければなりません。後者の子どもに対しては、ノートに「まとめ」を書かさなければなりません。いずれにしても、「対話」によって逆に参加者同士の溝は深まることになります。ここには「対話」と呼べるものではなくただ戦略的行為（あらかじめ決められた目標を達成する行為）としての対話だけが残ってしまいます。これでは先生のねらいとは逆の効果を生むことになってしまいます。

河野は、「哲学対話でもっとも重視しなければならないのは、セイフティ(安心)です。セイフティとは、自分の意見を言うことに躊躇を覚えずにすむ状態のことです。こどもたちが「無視されるのではないか」「真

面目に聞いてくれないのではないか」「間違うのではないか」「馬鹿にされるのではないか」「否定されるのではないか」と感じることなく、自由に発言し、気楽に質問や反論ができる雰囲気を作り出していくこと。これが哲学対話をするときにファシリテーターである教師が行うべき最大の仕事」（前出 59 頁）だといいます。子ども同士の「対話」を前景とすればその後景に引き下がることを先生は求められます。そして、子ども達の中に相互承認・相互尊重を生み出すケア的思考を導き出すファシリテーターとしての先生の役割は大きいのです。

子どもの変化を性急に望む姿勢では、こうしたセフティな空間としての教室を作ることはできません。また、ケア的思考をはぐくむことはできません。おそらく 1 年間をかけて子どもたちと付き合う中でようやくその成果が見えてくるのだと思います。実際、私の経験からそうだと思います（拙著『教育「疑術」論』所収の「点字を教えてくださいませんか」参照）。そうした長い時間のなかで子ども達の中に道徳的意識が育っていくのだと思います。

徳目を教えることを道徳だと考え、それを強制するとなればまさしく戦前の「修身科」の復活だとのそしりを免れないでしょう。それとは逆に徳目とされることへの問いを立てること、それによって人間関係を学び直すということを道徳のねらいとするなら、学校は新たな公共空間として生まれ変わる可能性があると言えるのではないのでしょうか。

10 問いつづける道徳教育

近年になって「障害」を持つ子どもの教育が、特殊教育から特別支援教育に変わりました。またインクルーシブな社会の形成が謳われるようになりました。いわゆる障害の「医学モデル」を「社会モデル」として読み替えていくことが提起されました。これまで「障害」が個人の問題とされてきた「医学モデル」を破棄し、社会にこそ「障害」の原因があるという「社会モデル」への発想転換が行われたのです。

しかし、「社会モデル」という考え方の普及によって社会から「障害」をなくすことができるかという点必ずしもそうではありません。ある視覚「障害」者の話では、駅にエレベーターが設置されたり、駅員の介助が充実したりすることは結構なことなのだけでも、いつでも決まった対応しか返ってこないことが不満だといいます。駅で出会った普通の人が介助してくれることは以前に比べるとほとんど無くなってしまった。「障害」者に対応するためのマニュアルが定着してしまったというのです。

この事例で考えさせられるのは、「障害」（児・者）にたいする社会のもつ道徳性が確かに高まったということはいえるのですが、そこからぼれ落ちるものがあるという「障害」者側からの指摘です。こぼ

れ落ちるものとは、人と人とのつながりです。道德性の向上が人と人とのつながりを希薄にしていくということになってしまえば、道德教育にとっては本末転倒ではないでしょうか。学校における道德教育がこうした人と人とのつながりを希薄にしていくような結果をもたらすことだけは避けなければなりません。そのために、排除ではなく包摂を目指すために、問いつづける道德教育、オープンエンドな道德教育が目指される必要があると考えるのです。

11 （補足）こんなイメージで

これまでの提案をどのように具体化すればいいのか「イメージがわいてこない」と思われる向きもあるかと思います。蛇足だと思えますが少し具体的に考えてみます。

徳目の教え込みについては否定的な見解を示してきました。しかし、実際に指導要領には①主として自分自身に関すること②主として他の人とのかかわりに関すること③主として自然や崇高なものとのかかわりに関すること④主として集団や社会とのかかわりに関すること、の視点が示されていて、更にその下位項目には多くの徳目がならんでいます。おそらく教科化されればこれにしばられる度合いは今以上に強くなると思います。

そのなかの1つ。1・2年生の①主として自分自身に関することの中の「(4) うそをついたりごまかしをしたりしないで、率直に伸び伸びと生活する」をとりあげて考えてみましょう。

ボール遊びをしていて窓ガラスを割ってしまったが、だまって家に帰ってしまった。このことを正直にうちの人に話して、窓ガラスを割ったことを謝るのか、知らないことにするのかと葛藤する子どもの様子描かれた読み物の類が教材としてよく取り上げられます。いわゆるジレンマ教材と呼ばれるものです。教室では、主人公の心の葛藤（正直に話すか、黙ってやり過ごすか）について話し合いがもたれます。持って行きようによっては活発な話し合いがもたれることではと思いますが、結論はすでに決まっているのです。「うそをついたりごまかしをしたりしない」ことが正解なのです。子ども達はその正解をいち早く見抜きそれに沿う形の発言を繰り返します。子どもが葛藤を経験したからそれで良しとすることができのでしょうか。おそらく、ここでの話し合いは言葉が飛び交うほどには子どもの心に響いていないのだらうと思えます。あらかじめ予定されている答が要求されるために子どもたちのことばが「生きたことば」とはならないからです。

オスカー・ブルニフィエ『こども哲学』シリーズを参考にしながら、これを「哲学対話」的にアレンジすることを試みてみます。

まず、はじめの問いは「どんな時にウソをついてしまうのだろうか」ということから始めます。「ウソ」をあらかじめ価値づけることを避

けるためです。そして、子どもの考えを聞きます。答えられない子どもも多分いるでしょう。また、活発に話す子もいると思います。できるだけたくさんの子どもの話が話せるような工夫をしますが、話せなくてもまず「聞く」ことを大切にします。

話が途切れたら、新たな問いを投げかけます。「ウソが役にたつことがあるのかな」「ウソでこまることがあるのかな」という風に問いをつなげていきます。「なぜそう思うのですか」と根拠を常に（できるだけ子ども同士で）問うことも忘れてはならないことです。子ども同士のやり取り（応答関係）が豊かになるような方向を目指します。

議論が白熱してくれば、「その考えは違う！」というような発言や「間違ってる！」というような言葉も飛び出してきました。こうした言葉は、相手を否定することになります。もちろん、当人は相手の考えを間違っているとして「今は」感じているのでしょうから、そうしたことが出てくる可能性はあります。同じことを言うのにも「その考えは私の考えとは違います」「あなたはなぜそう思うのですか」というようなことばに換えることをコーディネーターとしての先生は対話に介入して「教え」なければなりません。子ども同士のやりとりには細心の注意が必要なのです。

もう少し子どもたちの思考を深く掘り下げたい、あるいは掘り下げることが可能だと判断すれば、次のような問いもあり得ると思います。「ウソをつく大人にはなれないのだろうか」「国はウソをつかないのだろうか」「大人はウソをつかないのだろうか」などの問いです。これらの問いの答えは1筋縄ではいきません。

「私のお父さんやお母さんは、ウソをつく大人にはなれないといえます」という子も出てくるでしょう。「お兄ちゃんをよくウソをつくけどもう大人です」と考えている子もあります。「おばあちゃんの病気のことで、お母さんはウソをついたといって泣いていた」と家庭の事情にまで踏み込んだ発言する子も出てくるでしょう。コーディネーターとしての先生は、子どものそうした発言を受け止められるような場（教室）＝セフティな空間を作ろうとする意識を持ち続けなければなりません。

そして、1時間の終わりです。可能だと思えたら「次もウソについてみんなでかんがえましょう」と告げてもいいでしょう。あるいは「ウソをつくのが良いのか悪いのかは、とっても難しいね」とか「ウソをついても良い時とそうでない時があるんだ」というようにオープンエンドの形で終わってもいいと思います。時には「仏教では方便という考え方もあるよ」ということもできます。

ただし、方法は教室の空気によって様々ですから、マニュアルを積み上げることはできません。1回きりのことです。次にそれが使えるかどうかは未知数です。そのことが「哲学対話」の醍醐味であり魅力だと思います。

3 章 「シティズンシップ教育」 再考

1 18歳選挙権引き下げ

▼ 18歳選挙権

改めて2章の要点に触れておきます。道徳科新設の中でどのように教科として道徳を扱えばいいのか。具体的には、教える一教えられるという1方通行の関係の中で成立する教育はどうしても知識を注入することに重点が置かれてしまう。道徳においては徳目を教えるという「徳目主義」に陥りがちになる。そこを乗り越えるために「対話」を取り入れた教育が必要ではないかというものでした。

ところで、学校で扱う道徳というのはどうしても各自の「こころ」の在りようとして意識されて、各自が正しい「こころ」を持てば社会が良くなると考えられがちになります。そうなれば思考はそこでストップしてしまい、「正しさ」そのものを問うという「対話」の意義を見失ってしまいます。

更に、各自が道徳的意識を身に付けることだけで、社会がうまく機能していくのかという疑問が生じ、道徳を論じるときにそれだけではなくに足りないものがあるという不全能感を持ちます。社会で生きていく個人が、社会と折り合いをつけていくためには常に自分自身を反省的にとらえるということだけではなく、個人の問題を社会へ投げ返すという双方向のかかわりが必要だということが、道徳教育に於いてもっともっと強調されてもよいはずです。これをことばで表現すれば「政治への関心」ということになるのだと思います。

2章で触れた哲学者の河野哲也は、人びとが自らの社会へ何らかの形で参加していこうとする意識を持たなければ「遵法精神も労働意欲も、そもそも持とうとは思わない」(「こども哲学」で対話力と思考力を育てる 河出書房新社 2014年)だろうといます。つまり、道徳と政治は車の両輪でなければならないといえます。

2015年6月に選挙権年齢を18歳以上に引き下げる法案が成立しました。これによって、16年夏の参议院議員選挙から18歳、19歳の人たちが選挙権をもつことになりました。このことは単に「選挙に行ける」ということだけにとどまらず、彼らをいわば「大人」として社会が受け入れるということにもなります。それと同時に、刑罰や契約なども大人としての扱いをうけなければならないということです。

戦後普通選挙が実施されて20歳以上の男女が選挙権を得たことによって社会の構造が変化したのと同じように、「18歳以上選挙権引き下げ」は今後様々な領域で社会的な変化を起こすことになると思われる。

奇しくも、「道徳の教科化」と「18歳選挙権」が同じ時期に教育の課題となるのは、時代のなんらかの変化を示しているように思えます。学校教育はこの新しい事態をどう受け止めればよいのかを考えていきましょう。加えてこの2つをどう教えるかという課題は、方法論にお

いても、原理論においても共通するものが多いと考えています。むしろ1体のものだと考えてもいいでしょう。

▼突然与えられた選択権

ところで、沖縄県で使われている中学校社会科・総合的な学習の時間用副読本に『私たちのまちづくり』（沖縄県選挙管理委員会・沖縄県明るい選挙推進協議会 発行 2012年）というのがあります。監修者島袋純（琉球大学教育学部教授）は前書きで次のように述べています。

「政治や政策についてどう判断すればよいのか、どう行動すればよいのか、学校ではほとんど何も習ったことがないのに、20歳になったらいきなり判断しろ、投票しろと言われても、できる訳がない」との若者の声をうけて、「愕然としました。そして強い衝撃を受けました。投票率の低下は、学校教育そのものの教育内容に問題があるという意識が、正直なところ希薄だったのです」と当時を振り返っています。

投票機会が20歳から18歳になっても、彼／彼女等が言う「投票しろと言われても、できる訳がない」という思いはほとんど変わらないでしょう。確かに、これまでの学校教育は「政治的中立」という点からも「政治についての学習は、国や地域の政治機構を理解する内容が大半を占めている」と島袋が指摘するとおり、その学習はテストにのみ役立つ知識（「三権分立は立法・司法・行政である」など）でしかありませんでした。むしろ現実政治と距離をおくことが「正しい教育」だと考えられてきましたし、文部省（当時）は1969年の通知を根拠に現場を指導してきたのです。

けれども、「18歳選挙権」はこの「常識」を打ち破ることになります。少なくとも高校3年生には投票行動を促す「啓発活動」を学校は行わなければならないことになっているからです。同時に政治＝投票という狭い範囲での理解では、1時的な（投票率が上がるという）効果があったとしても持続するとは思えません。実際に投票する高校3年生だけの問題ではなく、それ以前の小学校・中学校でも政治を学習課題にする必要性が生まれるといえます。

▼シティズンシップとは

このような情勢をうけて近年にわかに学校での政治教育がクローズアップされてきました。論者によっては、「市民育成教育」「主権者教育」「公民教育」「民主主義教育」などとして様々に語られています。またそれらに則して、多くの実践が積み重ねられてきました。2012年の総務省「常時啓発事業のあり方等研究会」最終報告では「シティズンシップ教育」ということばでそれらが表現されるようになり、日本でも「シティズンシップ教育」ということばが広く使われるようになりました。これ

までの「公民」や「倫理・社会」とは違った政治的な教育のイメージとして世間に知られるようになりました。

「シティズンシップ教育」という考え方は日本では目新しいのですが、欧米とりわけイギリスではかなりの歴史をもったことばであり、それへの評価は必ずしもプラスの側面だけではなくマイナスも指摘されていることをひとまず付け加えておきます。

本稿では、「シティズンシップ」が歴史的変遷を経てきたことばであることを承知の上で、さしあたり政治的リテラシー、政治的判断能力を有することをシティズンシップとしてとらえ、その力を育てるための教育を「シティズンシップ教育」と考えることとします。「シティズンシップ教育」ということばに新しい意味をもたせて使っていきたいと思います。

2 3つのエピソード

シティズンシップ教育を学校現場でどのようにすすめていけばいいのかを考える素材としていくつかのエピソードを取り上げてみます。

中学校や高校では「模擬投票」などの事例が多く報告されていますので、それら（公益財団法人 明るい選挙推進協会 『Voters』25号など）を参照することで比較的現場の雰囲気をつかえることができると思いますので割愛しておきます。しかし、シティズンシップ教育を「公民科」や「地理歴史科」だけの問題ととらえるのではなく、学校教育全般の問題としてみたときに、意識に上りにくい小学校での問題も見えておく必要があります。また、中高と教育をうけてきた大学生の現状も見えておきます。そこには「主体的な選択・判断を行い、他者と協働しながら様々な課題を解決していくという国家・社会の形成者としての資質や能力を育む」（2015年文科省「通知」）などとは無縁な学生の生活が見えてきます。

▼市バス運賃値上はタブー

今から20年近く前のことです。小学校3年生の社会科の授業で「わたしたちの町」という単元の取り組みがありました。この学習は、いわゆる町探検で、子ども達が住む町の様子を調べて発表し、更なる課題を発見するというものです。

S小学校は近くに有名な神社仏閣があり春と秋の観光シーズンには大勢の観光客で賑わいます。その観光客のあいまを縫って子どもたちは登下校するのですから、「観光」は身近なものです。

そこで、授業は「観光客のみなさんが楽しく旅行できる工夫を考えてみよう」がテーマになりました。子どもたちからは「観光客に道案内をしてあげよう」「道路をきれいにしておこう」などの考えがでまし

た。そのなかで「バスの停留所が狭いので危ない」という意見が出て話題は市バスに集まりました。観光客の人はバスのことをどう思っているのかという疑問がで、観光客にアンケートをとることでその人たちの意見が聞けるという提案が先生からだされました。すぐさまアンケートのための項目をどうするかという検討に入りました。「バス停に屋根があったほうがいいですか」、「バスにトイレをつけてほしいですか」、「食堂バスがあるとべんりでしょうか」など子どもの発想で項目がたくさん出てきました。ちょうどそのころ、市バス運賃を値上げすることが議会でも問題になっていましたから、「バス代の値上げに反対ですか、賛成ですか」を項目に入れるという提案が1人の子どもから出され、クラスみんなに受け入れられました。

こうしておよそ10項目を配したアンケート用紙が出来上がり、学校近くのバス停数箇所に分かれて利用者にアンケートをとりました。子どもたちはPTAの保護者の皆さんの見守りの中無事アンケートを回収し、集計を行いました。

翌日学校長から「バス代の値上げについてのアンケートは政治的中立に抵触する恐れがあるから、アンケート集計結果を撤去し廃棄するよう」にとの指示がありました。学校長によると近隣住民から「バス代の値上げ云々ということについて小学生がアンケートを取っているが、学校が政治に口を出すことは問題ではないか」との意見が教育委員会にもたらされたということだったそうです。問題がこれ以上大きくならないように、このアンケート調査はなかったことにし、その後に予定されていた「車庫見学」などは計画どおり実施することにして教育委員会・学校は「事件」(?)の収拾をはかりました。

▼外国の人とも仲良くしよう

ある小学校5年生の道德の授業で、「様々な国の人たちが身近なところに住んでいることを理解し、仲良く暮らす」という学習が行われました。

はじめに、かわいらしい青い目の男の子が電子黒板に映し出されます。次々に色々な民族の子どもの笑顔がでてきます。子どもたちは、「アメリカの子や」、「アフリカの子や」、「日本人か、ちょっと違うみたい」などと口々に話し合っています。1通り写真を提示した後で先生は、「もう1度初めから見直していきましょう。どこの国の子どもか分かるでしょうか」と子どもたちに投げかけます。画面に映し出された子どもの写真は、アメリカ人・中国人・フィリピン人・ブラジル人・韓国人などさまざまでした。黒人の子どもの写真の説明で「この子はアメリカの子どもです」という先生の説明に、驚いた子どもも多くいました。

先生はおもむろに、「外国の子どもの写真がたくさんありましたね。みんな京都にいる子どもなんですよ。では、質問です。この中で、京都に1番多く住んでいる国の子どもはどこの国の子どもでしょうか。分か

りますか」と質問しました。意表をつかれたように子どもたちは1瞬静かになりました。

子どもたちの反応は、「アメリカ人が1番多く住んでいると思います。そのわけは、町でよく見かけるからです」というのが大半でした。「中国の人が買い物をしているのに出会ったことがあります。だから、中国人だと思います」との答えもありました。中には「うちの人が、ブラジル人が多いと言ってました」と話す子どももいました。

せかされるように先生は、「608人・103人・20人・49人」と書かれた表を映し出しました。そして、「韓国・朝鮮、中国、フィリピンその他です。みんなの予想とはだいぶ違っていましたね」と、子どもの固定観念を覆すという所期の目的は達せられました。最終的には、韓国・朝鮮の人たちへの差別意識を取り除くことが目標でしたから、「みんなは外国の子どもたちが京都にはたくさんいることに気がつきましたね。どのようにしてこの人たちと暮らしていくのがいいと思いますか」との問いが先生から投げかけられます。子どもたちは「仲良くする」や「分からないことがあれば親切に教えてあげる」などと、先生の意図通りに答えていきましたが、その中で「困っていることがあれば聞いてあげる」と発言した子どもが、1人だけいました。けれどもその子の発言は、授業の本筋ではないと判断されたらしく先生は取り上げませんでした。結局「皆さんの周りにもたくさんの外国の子どもたちが1緒に勉強していることがわかりました。差別することなく仲良くしましょう」というまとめで授業は終わりました。

▼ブラックなんかではないですよ

大学生のアルバイトが問題になっています。授業料の高騰と学資ローンなどで、アルバイトをしないで大学生活を送れる学生は稀だといえます。その反動で、授業には遅刻するし、講義の間は居眠りをしているという姿を目にもし耳にもします。

ある遅刻常習者の学生に、「学費を払って講義を聞かないとその分損するぞ」といいました。学生は「それはわかっていますが、稼がないとやっていけません」と悪びれることなくいいます。アルバイトの内容をもう少し詳しく聞いてみると、場合によっては終電車がなくなったときは始発までアルバイト先で「お世話」になるのだそうです。学生とのやりとりの1部です。

私「バイトが終わる時間はきまってないの」

学生「一応決まっていますが、お客が多いとなかなかおわれません」

私「電車に間に合わないって言って帰れないの」

学「間に合わないときは始発までバイト先に居させてもらえますから、大丈夫です」

私「え！居させてもらえるって。そのバイトひょっとしてブラックじゃないの？」

学「違いますよブラックなんかと。きちんとした呑み屋さんのチェーン店ですよ」

私「ブラックって言うのは風俗店という意味ではなく、労働条件がすごく悪い企業っていうこと。最近新聞でも話題になっているの知らないの」

学「そうなんですか。知りませんでした」

という驚きの連続です。その後ブラックバイトについて書いてある新聞の切抜きを当の学生に渡したところ、悪びれることなく「私のことが書いてあるみたい」と笑っていました。改めて驚かされます。

3 生活から遠い社会科

以上3つのエピソードは独立したものですが、それぞれの時期を写す鏡としての役割はもっているように思います。それらのエピソードに対する教育的評価は読者にお任せしますが、子ども達はこうした教育を受けながら天から降ってきたように「選挙権を与えられる」のです。それでは、3つのエピソードを軸に「シティズンシップ教育」について考えていくことにします。

▼取り上げない」こと

はじめのエピソード「市バス運賃値上げ」からみていきましょう。

京都新聞で「京都の高校 政治教育どう変わる」(2015年6月18日)が連載されました。この中で、京都市教育委員会の西村浩治指導主事(高校の地歴・公民担当)は「中立とは『取り上げない』ことと解釈してきた」と述べています。つまり、政治的な匂いのするものには触れないことが教育だということです。そしてそのことが教員を守ることにもつながるという考え方です。

さきの「市バス運賃値上げ」エピソードは、「取り上げない」ことが常識化していた当時の教育界の中での逸脱だったかもしれません。現在のようにシティズンシップ教育についての考え方が議論になっていれば指導主事らの対応ももう少し変わっていたのではないかと思います。

「市バス運賃値上げ」は当時市長選挙の争点に予定されているものでしたから、子ども達も家族やニュースからそのような話題を聞いていたのでしょう。アンケート項目に「値上げ」を入れようと提案した子どもは「政治的な意識の高い子ども」だったのかもしれませんが、「値上げ」が現職市長の交通行政の失敗を糊塗するものとして市議会候補から指摘されていたこともあり、市民的な関心も高かったのかもしれませんが。

「誰に聞いても値上げを良しとする意見などは出てくるはずはない」

と教育の中立性を教育委員会に訴えた地域住民の声は、およそ独断的な意見です。消費税についての議論を考えれば明らかなように、政治的な課題については常に賛否両論があるはずですから、値上げに反対する考えも値上げに賛成する考えもあるはずです。

ところが、実際は住民からの訴えを聞いた教育委員会は指導主事を通して校長そして担任へと授業を中止させる方向で動きました。授業展開の仕方によっては、「市バス」をめぐる子ども達が自分達の住んでいる町について考える機会になったはずですし、子どもが考える町づくりの構想を膨らませることもできたはずです。少なくとも指導主事の役割は、こうした学校現場での「逸脱」を修正し、子どもに住民としての意識をもたせるための授業展開へと導いていくことだったはずです。教育行政としては、「取り上げない」ことで、担任をはじめとして公教育が守られたということなのかもしれませんが。

▼求められない政治的参加

「政治的中立」とはニュートラルであるという理解は世界的にも了解されるところです。しかし、日本における「政治的中立」ということばは特殊日本的だといってもいかもしれません。いわゆる「55年体制」の成立以前に教員の政治活動を制限する法律や教育委員公選制の廃止などが定められ、学校から政治を排除する構造が出来上がりました。教育基本法第14条には「良識ある公民として必要な政治的教養は、教育上尊重されなければならない」とあり、旧法8条においても同じ規定がありましたから、「政治的教養」＝政治的リテラシーを教育においても取り上げることが新旧教育基本法に共通して謳われているのです。しかし、2項の「特定の政党を支持し、又はこれに反対するための政治教育その他政治的活動をしてはならない」とされていることが1項よりも重視されているのが現状です。そうした流れの中で、学校における政治の学習は、「学力向上」の掛け声とともに暗記する学習に後退してしまっているのが現状です。

つまり児童・生徒にとって「政治は大人の世界」の事柄であって子どもには関係のないことだと思われるようになり、大人からは「政治は大人になってから」考えればいいと思われるようになってしまったのです。

4 こころの在りようだけが求められる

▼道具主義的教育観

本章の冒頭で触れた「教え－教えられるという1方通行の関係を軸とする教育」を、広田照幸は「道具主義的教育観」と呼んでいます（『高

校生を主権者に育てる』学事出版 2015年)。すでに準備されている答に上手く導くことについて先生たちは慣れてもいますし、研究熱心です。しかし、答がいく通りもある「開かれた問い」に対しては十分対応できていないと、指摘しています。「外国の人とも仲良くしよう」エピソードの先生の授業の結論はすでに決まっていますそれをどのように子どもに理解させるかということが主眼でした。広田は、このような「道具主義的教育観」からの脱却が課題だといいます。

「様々な国の人々が生活する京都。とりわけ在日韓国・朝鮮人への差別はよくないこと」というのが結論なのです。図式的に言うと、多文化の共生社会の中で生きる＝外国人を差別しない＝差別をしない心を育てる、ということが教育目標になってきます。「困っていることを聞いてあげる」と考えた子どもの意見は、この図式からは外れてしまいます。おまけに受身的な発言だと先生には受け止められたようでした。

子どもの生活感覚から出たことばを受け止め、「どんなことで外国の人たちは困っているとあなたは思いますか」と問い返せば、そこから新たな「対話」を作り上げることができたのではないかと思います。スペイン語の広報誌を作るとか、中国語のできる先生を雇うとか、市民生活を営む上での政治（町づくり）の課題が浮かび上がってきます。そのことによって外国人の存在が子どもにとっての身近な問題となり、社会へと目を向けていく契機となったはずです。

意識的ではないにしても道具主義的教育観に立って政治（社会について）や道徳（多文化について）の授業を行うことは、子どもに道徳的な態度（むしろこころの在り方）を押し付けてしまうことになります。子どもの目線から社会に参加していく（創っていく）という方向ではなく、既存の社会に無難に適合していく（貢献する）ことだけが求められる教育に陥ってしまいます。

▼スウェーデンの教科書などから

シティズンシップ教育の推進者であるガート・ビースタは『民主主義を学習する』（勁草書房 2014年）で「既存の社会的、政治的な「秩序」へ「新参者」を参加させるという社会化の面からのみ教育の役割を考える傾向に対

して、わたしは、子どもや若者の政治的主体性の成立のために彼ら自身が民主主義の実験に参加する機会に焦点をあてるさらに複雑な理解の意義を主張してきた」と述べ、既存の社会秩序に順応させるのではなく常に新しい民主主義を作り上げていくためにシティズンシップ教育が必要であると説いています。

こうした考え方はスウェーデンの社会科の中学教科書『あなた自身の社会』（新評論 1997年）にも見ることができます。その中の1つに「コンミュニの予算」という章立てがあり、市民の税金の使いみちについて「各政党がどういう考えをもっているかは、予算編成作業を通じて明らかにされます。すでに、専門委員会や理事会で、多数派

と反対派の間で対立がはっきりと見られます。コミュン理事会が提案した予算案を議会が審議するとき、この対立は白日の下にさらされます」として①減税②減税反対③減税反対受益者負担④累進課税強化の4つの意見を併記し、いずれかへの賛否を問いかけています。日本で中学生に「消費税引き上げは」との質問を教室で投げかけることを想像すればこの教科書の斬新さが分ります。

また、『中学生から対話する哲学教室』（玉川大学出版部 2012）の「正義」の章では「あなたにかかわる市民の問題について、あなたの地域の議員に手紙を書いてみましょう」と社会活動を促す課題が書かれています。「市民の問題」とはなにか、誰に手紙を書くのかといったことの中に政治への参加と中立性を解きほぐす活動を埋め込むことができるように思います。

5 無意識の中の自己責任

▼政治的リテラシーの欠如

おしまいの「ブラックなんかではないですよ」エピソードを考えて見ましょう。

このエピソードには大変驚きました。大学の関係者に会うたびにこの話をするとかかなりの人が「うちでも似たような状態ですよ」という答が返ってきます。それにもまた驚くのですが。

労働基準法や最低賃金、更に新自由主義などという言葉にもほとんど接した経験がないと彼／彼女等はいいます。先の京都新聞の記事で松下良平（武庫川女子大教授）は「礼儀正しく人を気遣うが、関心はもっぱら自己や消費活動に向けられ、その分だけ政治的パワーを抜き取られてしまった若者は少なくない。その裏返しのように、不安を抱えた自己の支えを国家に求める傾向も目立つ」と学生の現状を見ています。

指摘されているように学生の「関心はもっぱら自己」にあって、社会に向けた関心は低いといわざるをえません。その結果、自分が置かれている立場が不利であっても、自己責任として受け止めてしまう傾向にあります。「終電に間に合わなかったのは、働き方が悪い自分の問題で、始発まで居させてくれる会社はありがたい」との感覚を持ってしまうのもそのためです。

多くの学生たちにとって、学校で習う知識は常に外在的なものであって、ただ覚えるだけのものでしかなかったと思われます。「外国の人とも仲良くしよう」エピソードとの直接的なつながりはありませんが、彼らが受けてきた授業は多かれ少なかれこれに類似したものだったのかもしれない。ですから、自分と社会がどのようなつながりを持っ

ているのかについての意識など生まれてくる余地は全くなかったのです。

フェミニズム運動がいうところの「個人的なことは政治的なこと（The Personal is Political）」の意味を少し広げて考えてみると、たとえ抑圧されている側が「個人的」なこととして考えたとしてもすでにそのことの中に政治的な背景が潜んでいると考えなければなりません。アルバイトの仕事を上手くこなせないのは彼／彼女らの資質の問題ではなく休憩時間も確保しない企業側の問題であること、さらにはそれを放置している労働行政の問題であることが分かるはずなのです。が、彼／彼女らはそうした思考回路（政治的リテラシー）を十分育てられてこなかった（こられなかった）結果、自分の問題としてとらえてしまいます。

このように政治的リテラシーをもたずに社会へ出て行かざるを得ない若者達にとって、「選挙権」を得たことにどれほどの意味があるといえるのでしょうか。全ての問題を個人の問題として取り込んでしまう習慣を身に付け、社会を創ることにかかわっての思考や行動の経験がないものにとって、現実の問題を解決するためにどうすればいいのかというイメージを持つことはとても難しいことだと思います。また、「選挙に行く」ことよりも「仕事を優先する」という生活を送っている大人が、子どもに「選挙権」を語ることなどできるはずありません。

若者の現状は、温室育ち（政治に関わらないことが教育的だとする考えに囲まれた中）で無防備のまま社会に投げ出されるといえる結果になっているのです。

▼政治的無関心の増幅

見てきたように、小学校から大学に至る間に子ども達はほとんどといっていいほど政治的な問題から遠ざけられてしまっています。これでは、政治に興味を持てということ自体無理な話です。若者の政治離れが著しい（20代の投票率が30%をきるという）現状の根っこがここにあります。

また、こうした若者が数年たって人を使う立場に立ったときに果たして上手く人を使えるようになるのでしょうか。社会的な問題（構造的な問題）に目が向かなければ、仕事の出来不出来を個人の問題に還元してしまい、あまつさえパワーハラスメント的対応をしてしまうことになりはしないでしょうか。学校運営においても校長先生の姿勢にパワハラの対応が少なからず見受けられるのは単なる偶然だとは思えません。子育てにしても同じで、親として子どもに対するときにも、自分の躰や子どもの性格の問題として片付けるという傾向を生むことになってしまいます。むしろ、子育ての難しい環境を改善することに意識を向ける必要があるにもかかわらずです。

シティズンシップ教育の論者であるバーナード・クリックは、「(イ

ギリスでは) シティズンシップをめぐる、なんらかの望ましくない事態が生じたときに、一たとえば、投票率が低かったり、世論調査が政治への関心の低下を示していたり、いわゆる反社会的行動が増加していたりするとき—政治家は、親が子どもを適切に育てていないとか、学校が将来の市民をしっかりと教えていないなどと述べることによって、しばしば教育を非難する傾向がある」(バーナード・クリック『シティズンシップ教育論』法政大学出版 2011年)と述べています。社会の問題を学校の問題として安易に結論付け解決しようとする政治家の姿勢は本末転倒であり、教育の自由度を狭めるような制度を作り上げていることに無自覚な政治家(政策立案者)を批判しています。

同じように「少年犯罪が増加している。子どものこころの危機だ」と政治的リテラシーよりもこころの在りようが重要だとする日本の保守派政治家達が維持している教育の枠組みこそが問題であることを見なければなりません。同じく、あらかじめ理想の市民像を描き、その枠に収めようとする革新派も同じ過ちを犯していることに留意しないわけにはいきません。

子どもの政治的リテラシーの欠如が、政治的な無関心を呼び、自らの(労働)生活も守れないという現状を如何に解きほぐしていくのかということが今後ますます大きな教育の課題となっていきます。

6 政治的リテラシーと学校教育での政治的中立性

クリックの指摘のとおり全ての責任が教育にあるということではないにしても教育が果たすべき役割が大きいのはこれもまた事実でしょう。そこで、改めてシティズンシップ教育についてのいくつかの考えを取り上げてみます。また、教育の政治的中立についても考えておきたいと思います。

「シティズンシップ」という言葉について「さしあたり政治的リテラシー、政治的判断能力を有すること」として議論を進めることを最初にお断りしましたが、それぞれの立場の違いや国情によってもその理解がことなっているため、いくつかの論者の考え方を見ておくことは、議論を深めるために必要だと思えます。そして、学校でのシティズンシップ教育のアキレス腱だと思われる「政治的中立性の確保」をオープンエンドな問いとの関係において考えていきます。

▼イギリスなどの「シティズンシップ教育」論

シティズンシップ教育についての議論をするときに必ず参照される前出のクリックの議論を再確認しておきましょう。

クリックは「教育、教育、そして教育」をスローガンにしたブレア政権下においてシティズンシップ教育に関する委員会の委員長を務め、

『シティズンシップのための教育と学校で民主主義を学ぶために』（1998年）いわゆる「クリック・レポート」を作成した政治学者です。

著書『シティズンシップ教育論』で、イギリス市民がボランティア活動で社会的な貢献をし、加えて法を犯すこともないのならば「それだけで健全なのだ」という、当たり障りのない考え方に揺さぶりをかけることが、真のシティズンシップ教育に課せられた難しい任務」だと主張して、これまでイギリス（イングランド）で行われてきた当たり障りのないシティズンシップ教育の変革を主張しました。そして法の支配を絶対的なものとする態度を批判し「（法の）改定ができなかったり故意に改定を難しくするように規則が定められている場合はどうなるのか。あらゆる複雑な活動は法的規則を前提とする、というのは本当か」と疑問を投げかけます。「子どもはサッカーをしてサッカーを覚えるのであって、ルール集を読んで学ぶのではない」と言い知識優先のシティズンシップ教育ではなく、本当に「必要なのは、振る舞いや慣行を見習うことだけである」と脱座学（アクティブラーニング）的な方向を示します。

この考え方は、前述したG・ビースタのいうところの、社会化のためのシティズンシップ教育ではなく主体的に判断できる主権者を育てるシティズンシップ教育という考え方に通じています。子どもが社会とどのようなかわりを構築できるかということ、そしてそれをどう進展させていけるかという目的をシティズンシップ教育として展開しようというのです。そこには、私達がなれし親しんできた「教育の政治的中立」という考え方を越えていこうとする発想を見ることができます。

▼小玉重夫『シティズンシップの教育思想』

小玉重夫は、比較的早い段階において「シティズンシップ教育」について言及してきました。また、「高校生の政治教育にもとめられているもの18歳選挙権の実現をにらんで」（『Voters』25号）と題する講演を行うなど活発に発言してきています。

著書『シティズンシップの教育思想』（白澤社 2003年）の中で、欧米ではシティズンシップの概念が歴史的な発展を遂げてきたことを、「シティズンシップを、国民国家の次のような3つの発展段階のなかでとらえている。すなわち、18世紀の個人的自由をあらわす市民的権利から、19世紀の参政権や政治参加を表す政治的権利を経て、20世紀の福祉国家段階における社会的権利へと、市民権としてのシティズンシップは発展してきた」と社会学者T・H・マーシャルを引用し説明しています。

日本におけるシティズンシップの概念を、「戦前の天皇制から戦後の民主主義に転換したときに、公民教育、市民教育の思想が十分成熟しきらないうちに、高度成長期以降、国家そのものが後景に退いた。福祉国家に替わって企業社会が、子どもの親や家族に対する依存関係を

	奉仕活動としての教育	組織活動としての教育
言説	無垢、純真さ	政治
目的	問題解決	民主主義的権力と民主主義的生活様式の建設
シティズンシップの定義	ボランティア	パブリック・ワーク
動機	利他主義	自己利益
方法	プログラム	公的リーダーシップの育成
場所	学科	公共空間
結果	プロジェクト・レポート	文化変容、人間変容

ハリー・ボイトによる二つのシティズンシップの対比

(『シティズンシップの教育思想』より)

切断するシステムとして機能し、成人期への移行において国家の果たす役割はさほど大きなものではなかった」ととらえ、マーシャルのいう形でのシティズンシップは日本に於いて十分に発展を遂げていなかったと考えています。つまり、戦後の日本社会では公共的な役割についての意識が育つことなく、その役割を企業（終身雇用）が担ってきたと分析しているのです。「だが、家族、学校、企業社会のトライアングルが崩れてきた現在、わたしたちはあらためて、シティズンシップという概念を正面から考えなければいけない時期が来たのではないだろうか」とシティズンシップ教育の意義を強調しています。

教育社会学者の本田由紀も、日本社会のモデルを教育・仕事・家族という3領域が結合し循環していたとし、すでにその結合が破綻していると、小玉と同じ主張をしています（『社会を結びなおす——教育・仕事・家族の連携へ』岩波ブックレット 2014年）。

小玉は新しいシティズンシップのとらえ方を「シティズンシップの再政治化」ととらえアメリカの政治学者ハリー・ボイトによる2つのシティズンシップの対比表をあげています。この表は含蓄のあるものですが詳細は読者の判断にゆだねたいと思います。

その中からひとつだけ取り上げるとするなら、「動機」についての項目は興味深いものです。そこには利他主義と自己利益とが対比されています。利他主義が旧い形のシティズンシップとして扱われ、新しいシティズンシップは自己利益を重視するように扱われています。政治というものが各自の利害をいかに調整していくかという観点に立つなら、自己を否定してまで利他的に社会にかかわることよりも自己の利

益を基盤として社会とかかわることこそ主体的な政治参加だといえるでしょう。前掲の「社会化のためのシティズンシップ教育ではなく、主体的に判断できる主権者を育てるシティズンシップ教育」とするG・ビースタの主張とも通じるところです。

▼河野哲也『道徳を問い直す』

道徳や人権に高い関心を持つ哲学者河野哲也も、道徳教育と政治教育（主権者教育）とのかかわりの中でシティズンシップ教育に触れています。

先進国での若者の政治離れが著しく民主主義の危機的状况だという認識を共有し「民主主義社会に必要とされる市民としての振る舞いを身につけ、政治を担う主権者として必要な権利と義務を理解してもらうための教育」をシティズンシップ教育だと考えています。そのシティズンシップ教育の目的は、「社会への参加意識を促すもの」（『『こども哲学』で対話力と思考力を育てる』河出ブックス 2014年）でなくてはならないといえます。

はじめにあげた3つのエピソードの1つひとつが、果たして「参加意識」を促すことに裨差するような教育実践になっていたかどうかは明らかでしょう。

▼「シティズンシップ教育」と政治的中立性

このように1口にシティズンシップ教育といっても様々な考え方があります。しかし、若者の政治離れを民主主義の危機（新たに「民主主義とは」という問いが必要になるのですが）であるとの受け止め方は、「右」から「左」までの共通の現的課題となっています。

政治的な教育（シティズンシップ教育）の必要性は誰もが認めるようですが、教育現場に2の足を踏ませる大きな問題があります。それは、「教育の政治的中立」という問題です。はじめのエピソードでも触れましたが教育基本法14条2項の解釈を、特定の政党への支持不支持の規定であるにもかかわらず政治に対してものを言うことを禁じていると拡大解釈し、学校現場では「触れないこと」が中立性を保つことだとされてきたことです。そうした教育のあり方が若者の政治離れを促進してきたとの指摘が高まりつつあります。

これまで考えてきたように、政治的リテラシーや政治的な関心を高めようとすれば、子どもたち（私たち）の生活と切り離されたところの問題を扱うことなどありえないはずです。どうしても現実の政治へと子どもたちを導いていかなければ、政治への主体的なかかわりをもつことはできません。では、どうすればいいのでしょうか。

「教師はどちらか一方をけなしたり理論や教義をやりこめたりするのではなく、それぞれの真意、それぞれのなるほどと思える点を教えるのである。うまく対になるような2つの例を探してきて教えるのは偏向でも何でもなし」とクリックは言っています。ここで重要なこと

は、考える主体が子どもであるということです。判断するのも子どもであるということです。そのために、先生はどんな材料を提供するのがいいのか、どのように議論を進めればいいのかを考える必要があります。それは、子どもたちだけに議論を任せるということではなく、子どもが考え判断できる能力を獲得するためには、場合によっては敢えて「反対意見」の立場に立つということも必要なことです。

このような立場をとりながら、教育の政治的中立性を考える有力なものとして、1976年にドイツでまとめられた「ボイトルスバッハ・コンセンサス」（訳は総務省資料－2011年－より）が参考になります。

- (1) 教員は生徒を期待される見解をもって圧倒し、生徒が自らの判断を獲得するのを妨げてはならない。
- (2) 学問と政治の世界において議論があることは、授業においても議論があることとして扱わなければならない。
- (3) 生徒が自らの関心・利害に基づいて効果的に政治に参加できるよう、必要な能力の獲得が促されなければならない。

というものです。これをベースにして『Voters 26号』で例示されているものを参考に見ていくと「例えば、原子力発電の再開問題については、大新聞でも賛成派と反対派に分かれているが、それについてのメディアの意見を資料として提示する場合には、片方の意見だけでなく、双方の意見を公平に資料として生徒に提示する」（「授業における政治的中立のための教育的配慮」 山根英次）ことも1つの方法であるとしていることに出会います。それを敷衍していけば消費税や憲法9条というビビッドな政治的課題も十分に視野に入れることが可能になると考えられます。

いずれにしても、「触れない」ことではなく「触れる」ことで「中立性」を担保する姿勢が、先生にも教育委員会にも必要なのです。

7 合意できないことこそ

2016年7月から始まった「18歳選挙権」問題では、高校3年生を対象に様々な「政治的教育」が模索されている段階にきています。研究指定校ではなく、これからはじめて取り組もうとする多くの学校（小・中学校を含めて）では、おそらく模擬投票という学習が計画されることだと思います。そのことで選挙について学習し、投票率を上げるという効果を期待することになるのでしょう。けれどもシティズンシップ教育は、投票率を上げるためだけの教育ではなく、民主主義社会を常に新鮮なものにしていくために市民の政治的リテラシーを高めるものでなければなりません。そうした視点を見失った政治

的教育は返って若者の政治離れ、政治的無関心を誘うことになりかねないと思えます。

「18歳選挙権」に関わって京都市長は議会での質問に答えて、「具体的には「給食を全て和食にすべきか」などを争点に模擬投票を行ったり、学校周辺の危険マップを作って安全確保策を練り上げ、実現するために「請願」を模擬的に体験したり、首長や議会の役割を身近な問題の解決と関連づけて学んだりする」(2015年10月1日 京都新聞)と見解を述べました。果たしてこれが、政治的リテラシーを高めることになるのでしょうか。「和食にすべきかどうか」ということが政治的な争点になり得るものかどうかという根本的な問題が、市長答弁には意識されていないように見えます。もちろん、市財政を絡めた問題にすればそれなりの争点にはなるでしょうが、「和食にするか否か」は単に好みの問題として受け止められてしまいます。人気投票を行うようなものです。また、市民生活において切実な論点になっているかどうかという点も問題です。これでは、あたりさわりのない架空の争点を作り出すことでお茶を濁すことにしか過ぎず、かえって政治への不信任を育てることになるといっても過言ではないでしょう。

「和食にすべきかどうか」を以って政治的な教育を行ったというのは、やはり「政治的中立」という呪縛から抜け出ていないといわざるを得ません。神奈川県立高校のシティズンシップ教育(高校生の政治参加能力形成とシティズンシップ教育―神奈川県立高校におけるシティズンシップ教育を事例に―矢吹 堆洋 2011年)と比較すればそのことは明らかです。大人が用意したレディーメイドの政治的教育はすぐにそっぽを向かれることになります。

唐木清志はシティズンシップ教育の主流となっている「実践・参加型」がいつでも「動員型」となって、子どもの主体性を奪いかねないと指摘しています。そして、「参加」と「動員」の表裏1体の関係性に関して、シティズンシップ教育に関心を寄せる者はもっと敏感になる必要があるだろう。とりわけ、シティズンシップ教育実践が「実践・参加型」の方向で推移しつつも、相対的に国民国家の役割が重視されてきたという特殊な環境にある日本社会では、その観点は特に重視されなければならない(『世界のシティズンシップ教育』 東信堂)と注意を喚起しています。

これまでシティズンシップ教育について考えてきましたが、2章で「道徳の教科化」にかかわって考えてきたことと対になるものだと思います。シティズンシップ教育でも道徳教育でも個人の心情に訴え、こころの在り方を変えようとするのではなく、他者との関係の中でこういった実践が行われるのかが課題だと主張してきました。

2章で、道徳においては様々な道徳的課題を議論することが大切なことであって、結論を急ぐ必要はないことを指摘しました。そして、最終的には「対話」をしている人たちの間に「ゆるやかな合意」が形成できること、もしくはその中での「違い」を認識することを敢えて道徳の目標にすることを提案しました。

シティズンシップ教育においても、全く事情は同じです。前出の『民主主義を学習する』の訳者藤井佳世は「(ピースタの) 政治という言葉には特別な意味が込められている。政治とは、複数性と差異によって特徴づけられるような領域のことを指している。政治的な主体としてのかかわりとは、既存の社会秩序を維持することではなく、その秩序を成り立たせている境界線をつねに引き直すことである。シャンタル・ムフに従い、ピースタもまた、異なる意見を持つ者、既存の社会秩序を脅かす者を敵対者として捉えるのではなく、対抗者として捉え、共に民主主義を構成する者として捉えているため、民主主義におけるコンセンサスよりもディセンサスに目を向けている。それゆえ、わたしたちは、日常の生活を営むなかでだれかと合意できないときに、政治的な主体として現れているといえる。その意味では、だれもが政治的な主体になることができる。あるいは、複数性と差異のなかでわたしたち 1 人ひとり、すでに政治的な主体であるといえる。だが、その主体化に終わり／完成はない。それは、生涯を通しての課題なのである」と解説しています。

道徳も政治も同じように差異を見つめそのことを承認しながら決着点を見つけることであり、民主主義の終わりのない「実験」だということ。このことを確認することからようやくシティズンシップ教育は出発するのです。

あとがき

2016年7月に中央教育審議会は、20年度（中学校、高等学校は21年度、22年度）から実施される新学習指導要領案を発表しました。新聞報道では、その目玉は英語教育の充実と思考を重視するアクティブラーニングだということです。また、授業の進め方までを書き込んだことも話題になっています。一方で、教員の労働時間があまりにも長すぎることで、「教職調整額」の見直しを含めた議論が行われています。勤務時間の縮減は必要だし教育内容も増やさなければならぬと二兎を追うというジレンマに教育現場は立たされています。

本書の議論は、教員が持っている、あるいは持たされている「労働観」や「教育観」を再検討するということでした。確かに目の前にいる子どもの実態を考えたときには、そう簡単に「はい、勤務時間は終わりました」とは言えないことはわかります。しかし、だからと言って全てが子どものためだと言うことで済ましてしまえることでもありません。このジレンマをいかに解消するかが問題なのです。そのために、まずは労働が時間に縛られていることと、それからの解放が必要だということを確認しておかなければならないと思っています。

敢えて、「労働時間ポトラッチ」という考え方をもち出したのも、主観的には「子どものため」だというのが、実のところは自分の「承認願望」に過ぎないのではないかという認識の上に立った教育実践の必要があること。また、自己実現と職業を同じ場所、つまり職場で考えるということだけではなく、広く社会の中（公共圏）でも実現できるという広い視野を手に入れられる可能性を掘り起こしてみたかったのです。

果たして、そのことが成功したかどうかは、読んでいただいた皆様の判断にお任せするしかありません。

最後に、これまでの短編を1冊の書物として編集し、発売の労をとっていただいた京都府教職員組合の皆さんに感謝します。

2016年8月31日

【参考文献】(本文で引用した以外のもの)

- 今津孝次郎 『教師が育つ条件』 岩波新書 2012
- 岩川直樹 『「心のノート」の方へは行かない』 寺子屋新書 2004
- 内山節 『自由論—自然と人間のゆらぎの中で』 岩波書店 1998
- 大阪教育文化センター 『教師の多忙化とバーンアウト』 法政出版 1996
- 太田昭臣 『中学教師』 岩波新書 1984
- 岡田敬司 『コミュニケーションと人間形成』 ミネルヴァ書房 1998
- 岡東寿隆 『教師の勤務構造とメンタル・ヘルス』 多賀出版 1997
- 尾崎ムゲン 『日本の教育改革』 中公新書 2014
- 河野哲也 『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』 河出ブックス 2014
- 桜井哲夫 『「近代」の意味』 NHKブックス 1984
- 里見実 『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』 太郎次郎社 2010
- 渋谷望 『魂の労働—ネオリベラリズムの権力論』 青土社 2003
- D・L・エヴェレット 『ピダハン』 みすず書房 2012
- 苫野1徳 『どのような教育が「よい」教育か』 講談社選書メチエ 2011
- 名取弘文 『教師という快楽』 雲母書房 1997
- 広田照幸 『教育学(ヒューマニティーズ)』 岩波書店 2009
- P・ヤノウィン 『学力をのぼす美術鑑賞』 淡交社 2015
- 藤森毅 『教育の新しい探究』 新日本出版社 2009
- B・ラベほか 『哲学のおやつ』 シリーズ NHK 出版 2004
- モース研究会 『マルセル・モースの世界』 平凡社新書 2011
- 藻谷浩介 『里山資本主義』 角川書店 2013
- 松下幸之助 『若き社会人に贈ることば』 PHP文庫 1998
- 松下良平 『道徳教育はホントに道徳的か?』 日本図書センター 2011
- 森口朗 『日教組』 新潮新書 2010
- 森博嗣 『「やりがいのある仕事」という幻想』 朝日新書 2013
- 山上賢1 『教員の労働と疎外』 パレード 2007
- R・ドーア 『働くということ』 中公新書 2005

【著書】

竈金の精神 (教育の境界 9) 2012 年
教育『疑術』論(アドバンテージサーバー)2013 年
障害を持つ子の数概念獲得
(プール学院大学 研究紀要 2015) 2014 年
「発達保障」をこえて (私家版)2015 年
道徳に効く「対話」 (私家版)2015 年
「シティズンシップ考 (私家版)2016 年
なぜ教員の超勤は減らないのか (私家版)2016 年

教員3つのポイント PDF版

—なまける・非道徳・政治化—

2016年8月30日 第1刷

2017年7月30日 第2刷

著 者 野崎 康夫

発 行 HIMAJIN 工房

発 売 京都府教職員組合

(きょうと教祖)